DIARIOS DE CLASE

Un instrumento de investigación y desarrollo profesional

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA



narcea

Diarios de clase

Diarios de clase

Un instrumento de investigación y desarrollo profesional

Miguel Ángel Zabalza

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

Otros libros publicados por MIGUEL ÁNGEL ZABALZA en NARCEA:

- *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
- *Didáctica de la Educación Infantil.*
- *Diseño y desarrollo curricular.*
- *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

Avda. Dr. Federico Rubio y Galí, 9. 28039 Madrid. España
www.narceaediciones.es

Primera edición en eBook (Pdf): 2010

ISBN (eBook): 978-84-277-1681-0
ISBN (Papel): 978-84-277-1469-4

Impreso en España. Printed in Spain.

Índice

Introducción

COMENCÉ A ESCRIBIR DIARIOS justamente al acabar mi carrera universitaria. Aún me faltaban varios exámenes finales para terminarla, cuando ya me había embarcado en una aventura profesional "fuerte": me fui a vivir o mejor, llevé a vivir conmigo a seis chavales delincuentes, entre 7 y 14 años, a quienes las instituciones cerradas (reformatorios) que los atendían habían ya dado por imposibles. Estábamos en los años setenta y se trataba de poner en práctica los principios de la "normalización" como derecho de todos los individuos. Tratábamos de reconstruir con aquellos muchachos inadaptados otro mundo de experiencias normalizadas y normalizadoras y explorar las posibilidades "educativas" de los "pisos" como alternativa a las instituciones cerradas. Durante el primer año viví solo con ellos: yo les tenía que hacer la comida, organizar su vida diaria (ropas, colegios, vida en el barrio, vida en la casa, relaciones con sus familias), etc.

En aquella ocasión acudir al **diario** fue como entablar una especie de diálogo conmigo mismo, tratar de racionalizar al acabar la jornada (al menos aquellas en que no llegaba a la noche totalmente exhausto) lo que había sucedido durante el día. En ese sentido, el diario era una forma de descargar tensiones acumuladas internamente, de reconstruir mentalmente la actividad de todo el día, de dar sentido para mí mismo a lo que Maslow (1976) denomina una "densa experiencia".

Ahora, tras treinta años de ejercicio profesional, sigo acudiendo al diario ("amigo diario") como recurso de reflexión y lucidez profesional.

Hace un tiempo tuve la oportunidad de impartir, en Manaos (Brasil), un curso de doctorado en Educación. La temática del curso tenía que ver con el "desarrollo institucional" de las escuelas pero abarcaba también una parte metodológica que abordaba los "diarios de clase" como técnica de investigación. Obviamente uno de los compromisos del curso, tanto para mí mismo

como profesor como para los alumnos, era ir haciendo el diario de las diversas jornadas de trabajo que llevaría el curso. Pasados ya varios días de trabajo, una alumna brasileña, con su especial sensibilidad hacia este tipo de cosas, me hizo ver que era la primera vez que me mostraba sonriente y relajado desde que empezara el curso. Eso me hizo reflexionar (pues no era consciente de que el clima de trabajo fuera tenso o que hubiera existido algún tipo especial de desencuentro, salvo las naturales dificultades derivadas del hecho de que hablábamos lenguas diferentes, portugués y español, y que debíamos hacer un esfuerzo suplementario para entendernos en una mezcla de ambas, el *portuñol*) y acudí al diario para ver qué tipo de sensaciones había recogido durante esos días. Efectivamente, en el diario pude constatar (aparte del cansancio producido por un viaje tan largo y por la necesidad de adaptarse a un nuevo clima, nuevo horario y diverso estilo de vida) las resistencias iniciales con aquel grupo, derivadas de mi interés por dejar claro que estábamos en un trabajo de alto nivel de exigencias y al que había que dedicar un esfuerzo superior al que a mi entender, le estaban dedicando ellos.

Finalizado el curso, pudimos hacer una evaluación general de su desarrollo. Muchas de las personas hablaron de sus vivencias a lo largo del curso (no sólo del interés de los temas tratados o de las actividades desarrolladas). Yo mismo pude describir, también, cómo había ido evolucionando mi percepción general del grupo y del propio trabajo que estábamos llevando a cabo. Estoy convencido de que el hecho de escribir un diario nos había ayudado a todos no sólo a tener una perspectiva completa de todo lo realizado y de su secuencia, sino además a hacer una "lectura" más profunda y personal de los acontecimientos.

Escribir sobre lo que uno mismo está haciendo como profesional en clase o en otros contextos, es un procedimiento excelente para hacerse consciente de nuestros patrones de trabajo. Es una forma de "descentramiento" reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar. Es, además, una forma de aprender[1].

A través de las anotaciones que vamos recogiendo en el diario, vamos acumulando información sobre la doble dimensión de la práctica profesional: los hechos en los que vamos participando y la evolución que dichos hechos y nuestra actuación han ido sufriendo a lo largo del tiempo. De esta manera, revisando el diario podemos obtener esa doble dimensión —sincrónica y diacrónica— de nuestro estilo de enseñanza.

Ambas cualidades, la conciencia de la acción y la información análitica, constituyen componentes esenciales de la formación permanente. Esa es la idea que Holly[2] pretende destacar en el título de su trabajo sobre los diarios *Writting to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*. Los diarios se con-

[1] EMIG, J. (1977): "Writing as a mode of Learning", en *College Composition and Communication*, nº 28, págs. 122-128.

[2] HOLLY, M.L. (1989): *Writing to Grow: Keeping a Personal-Professional Journal*. Heinemann. Portsmouth. New Hampshire.

vierten en recursos de reflexión sobre la propia práctica profesional y, por tanto, en instrumentos de desarrollo y mejora de uno mismo y de la práctica profesional que ejerce.

Bajo esta perspectiva de recurso para la reflexión sobre la propia práctica y de mecanismo para el propio desarrollo personal y profesional, hemos ido utilizando con asiduidad los diarios tanto en el proceso de formación como en el de investigación. Si analizamos la experiencia de estos últimos años, podríamos asegurar que los diarios son un magnífico recurso en, al menos, dos ámbitos de la formación universitaria.

En primer lugar, durante el periodo de las prácticas de campo o *Practicum*, el diario sirve a los estudiantes en prácticas como recurso para hacerse más conscientes de su experiencia en la escuela.

> Esta virtualidad de los diarios ha resultado especialmente interesante en el caso de los alumnos de Educación Especial que acuden año tras año a realizar sus prácticas. Durante un mes viven intensamente en contacto con niños deficientes. Lo que saben por los libros y las explicaciones de clase lo han podido "experimentar" a un nivel mucho más emocional a través de las propias vivencias sentidas al convivir con ellos, coparticipando en la dinámica del día a día. Para muchos, la experiencia ha sido tan "fuerte" que han sido ellos mismos quienes han planteado la necesidad de hacer un diario: el conjunto de sensaciones, imágenes, experiencias es tan intenso que temen perderlo si no lo reconstruyen por escrito. Ésa es, en su sentido más original, la potencialidad reflexiva y reconstructiva del diario.

Por otro lado, como un recurso formativo en el ámbito de la formación permanente de los docentes y profesionales de la educación.

> También ha resultado especialmente interesante el uso de diarios en aquellos procesos en los que los docentes han estado implicados en experiencias de innovación. Contar sus experiencias ha sido importante para ellos tanto por lo que suponía de oportunidad para descargar tensiones y ansiedades como por lo que aportaba como "libro de a bordo" en el que se podía ir constatando cómo se iba avanzando en la experiencia y cómo iban variando nuestras reacciones y formas de actuación ante las diversas circunstancias sucedidas durante esos días.

Pues bien, ésta es la idea que pretendo desarrollar en este libro: qué posibilidades ofrecen los diarios y las biografías como un recurso de *desarrollo personal y profesional* y como un instrumento de *investigación-acción.*

Los diarios contribuyen de una manera notable al establecimiento de esa especie de *círculo de mejora* capaz de introducirnos en una dinámica de revisión y enriquecimiento de nuestra actividad como docentes. Dicho círculo comienza por el desarrollo de la *conciencia,* continúa por la obtención de una *información analítica*, y se va sucediendo a través de otra serie de fases: la *previsión de la necesidad de cambios, la experimentación de los cambios* y *la consolida-*

ción de un nuevo estilo personal de actuación. Como podremos constatar al abordar nuestra experiencia en el uso de los diarios, éste es el itinerario que muchos docentes son capaces de seguir a través de la actividad *narrativa* y *reflexiva* a que los diarios dan lugar.

Este libro forma parte de un proceso de investigación-acción desarrollado con un grupo de profesores españoles. Con vistas a adecuarlo a las condiciones editoriales y también para simplificar su estructura, hemos eliminado las referencias a los aspectos doctrinales y metodológicos que sirven de base al trabajo con diarios. En su formato actual, el libro consta de tres partes.

- Una primera parte se refiere a los diarios como *recurso didáctico de reflexión personal* y *desarrollo profesional*. Se abordan en este apartado las características de los diarios y las condiciones que deben reunir para sacarles el máximo partido en la formación.

- Una segunda parte en la que se recogen textos de varios diarios de profesores que se van analizando siguiendo, inicialmente, una metodología sencilla de *análisis de contenido.*

- Una tercera parte en la que se continúa el análisis abordando los *dilemas* básicos que aparecen en los diarios aportados. El análisis de los dilemas requiere de una metodología ideográfica que trata de identificar los puntos clave de cada uno y la forma en que dicho dilema ha ido evolucionando durante el periodo en que dura el diario.

La obra concluye con algunas reflexiones sobre el trabajo con diarios y la forma en que se puede rentabilizar mejor su uso, tanto desde la perspectiva técnica (condiciones que garanticen un uso adecuado de los diarios), como desde la perspectiva personal (condiciones éticas y procedimentales que salvaguarden la intimidad y la *propiedad personal* de las propias experiencias).

Agradezco sinceramente a la editorial Narcea la oportunidad de poner de nuevo este trabajo a disposición de los lectores, en una nueva versión más simplificada y orientada fundamentalmente al profesorado.

GUÍA PRÁCTICA PARA LA LECTURA DE ESTE LIBRO

Cuando nos decidimos por leer un libro solemos apreciar positivamente que nos hagan sugerencias sobre cómo abordarlo. Sobre todo, si nos informan cómo acceder directamente a aquellos asuntos que nos importan más, saltándonos aquellos otros que por alguna circunstancia no nos resultan tan atractivos. Por eso, quisiera ofrecer a los lectores de este trabajo algunas indicaciones relativas a los asuntos que se plantean en los distintos capítulos del libro.

Si usted lector o lectora está interesado sólo en algunos aspectos concretos del tema de los diarios, puede saltarse el resto y acceder directamente a los capítulos pertinentes atendiendo a la siguiente orientación:

- ¿Desea saber algo sobre *qué son los diarios* y *qué tipo de diarios* existen?
  Acuda a los capítulos 1 y 2.
- ¿Desea saber *para qué sirven* los diarios, *qué utilidad* tienen?
  Puede verlo en los capítulos 1 y 2.
- ¿Desea saber *cómo se pueden utilizar* los diarios *en la formación del profesorado*?
  Preste atención al capítulo 3.
- ¿Desea *conocer algunos diarios* de profesores y profesoras y saber *cómo se analizaron*?
  Encontrará 6 diarios en el capítulo 3 y uno más, analizado en profundidad, en el capítulo 4.
- ¿Quiere saber qué es eso de los *dilemas profesionales* y cómo se puede trabajar sobre ellos a través de los diarios?
  Puede encontrar una información sucinta al respecto en el capítulo 1.
  Puede ampliar contenidos (con una visión más operativa) en los capítulos 3 y 4 cuando se analizan los diarios.
- ¿Desea conocer la *fundamentación científica y metodológica* en la que se apoya el trabajo con diarios?
  Hallará esta información en el capítulo 2.
- ¿Desea saber *cómo escribir un diario* y *cómo hacer para analizarlo*?
  Eche una ojeada al epílogo.

1

Los diarios de clase: aspectos generales

DIARIOS: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA

Aunque pudiera considerarse una cuestión sencilla, no puede darse por supuesto que exista un acuerdo general sobre qué es un diario de clase o de qué estamos hablando cuando nos referimos a los diarios de clase.

Comencemos por señalar que existen diversas denominaciones para referirse a esta técnica de documentación: *diarios*, *diarios de clase*, *historias de aula*, *registro de incidentes*, *observaciones de clase*, etc. No todas ellas se refieren exactamente al mismo tipo de proceso ni acaban en un documento similar pero tienen muchos puntos en común y con frecuencia se utilizan de forma indiscriminada. Y otro tanto sucede en el sentido inverso: muchas veces se emplea el mismo término para referirse a procesos y actividades diversas[1]. Digamos, por otra parte, que tampoco resulta fácil hacer una traducción correcta del término cuando se pretende trasladarlo a otro idioma. Los condicionantes culturales de cada término acaban desvirtuando el sentido que se le quiere dar.

Los *diarios de clase*, al menos en lo que se refiere al sentido que reciben en este trabajo, son los *documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases*. La definición resulta volun-

[1] Algunos sistemas educativos han convertido en obligatoria para los profesores la actividad de redactar cada día "el diario de clase". Lo que se recoge en dicho diario es el elenco de actividades desarrolladas durante ese día y las incidencias (ausencias, problemas, etc.) que se hubieren presentado.

tariamente abierta para dar cabida a los diversos tipos de diarios, tanto por el contenido que recogen las anotaciones como por la forma en que se lleva a cabo el proceso de recogida, redacción y análisis de la información.

Algunas observaciones pueden resultar clarificadoras para entender mejor esa definición:

- Los diarios no tienen por qué ser una actividad *diaria*. Cumplen perfectamente su función (y se hace menos costosa en tiempo y esfuerzo su realización) aunque su periodicidad sea menor: dos veces por semana, por ejemplo, variando los días para que la narración resulte más representativa. Lo que sí resulta sustantivo es mantener una cierta línea de continuidad en la recogida y redacción de las narraciones, es decir, que no sea una actividad intermitente y que sólo se lleva a cabo de vez en cuando y sin ninguna sistematicidad.
- Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación). Sin duda, serían igualmente interesantes (y abrirían nuevas posibilidades técnicas de contraste entre percepciones y análisis de las situaciones entre colectivos diversos) iniciativas en que los diarios fueran desarrollados también por los alumnos.
- El contenido de los diarios puede ser cualquier cosa que, en opinión de quien lo escribe, resulte destacable. El contenido de las narraciones puede quedar plenamente abierto (a iniciativa de quien hace el diario) o venir condicionado por alguna consigna o planificación previa (cuando se delimita qué tipo de asuntos deben ser recogidos en el diario).
- El marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula (por eso se le denomina "diario de clase") pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario.

Desde el punto de vista metodológico, los "diarios" forman parte de los enfoques o líneas de investigación basadas en "documentos personales" o "narraciones autobiográficas". Esta corriente, de orientación básicamente cualitativa, ha ido adquiriendo un notable relieve en la investigación educativa de los últimos años.

> En una interesante revisión de las aportaciones realizadas desde este enfoque metodológico, González Monteagudo (1996)[2] llega a identificar hasta diez líneas de investigaciones diferentes: los estudios sobre ciclos vitales y fases en

[2] GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (1996): "El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes", en *Aula Abierta*, nº 68, págs. 63-85.

la carrera docente[3]; los trabajos de Goodson[4] sobre la experiencia vital de los profesores y su incidencia en la práctica profesional; los estudios sobre autobiografías docentes y sus aportaciones al desarrollo profesional[5]; los estudios sobre la relación entre itinerario personal (momentos e incidencias de la vida por los que va pasando cada persona) e itinerario profesional[6]; los estudios sobre la construcción de la identidad profesional de los profesores[7]; la reconstrucción autobiográfica a través de entrevistas[8] o de las aportaciones del tutor[9]; los estudios etnográficos aplicados a las carreras docentes[10]; los estudios feministas que tratan de rescatar las voces del colectivo más fuerte y numeroso dentro de la profesión docente[11] y, finalmente, los diarios[12].

Lo interesante de este tipo de trabajos es que aunque no abundan las referencias en la literatura especializada, se trata de un tipo de aproximación a la actuación de los profesores que goza de una gran vitalidad y presencia. Seguramente su capacidad de penetración en los ámbitos subjetivos e individuales, la función de *empowerment* metodológico que ejerce sobre los profesores que participan en la investigación, su ductilidad y su fácil complementación con otras técnicas le convierten en un instrumento útil y eficaz en los procesos de formación del profesorado.

---

[3] Autores relevantes de esta corriente han sido HUBERMAN, A.M. (1989): "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision", en *Revue Française de Pédagogie,* nº 86, págs. 6-16 y OJA, S.N. (1988): "Teachers: ages and stages of adult development", en HOLLY, M.L. y MCLOUGHLIN, C.S. (Eds.): *Perspectives on teacher professional development*. Falmer Press. Londres, págs.259-283.

[4] Puede verse GOODSON, I.F. (1992): *Studying teachers lives*. Teachers College. Columbia University Press. NY.

[5] Son paradigmáticos de esta línea de investigación los estudios de Butt y colaboradores. Puede verse, por ejemplo, BUTT, R.L. y otros (1990) : "Bringin reform to life: teachers' stories and professional development", en *Cambridge Journal of Education*, 20 (3) págs.255-268

[6] El autor de la revisión concede especial importancia en esta línea de investigación a los trabajos de Pajak y Blase. Véase, por ejemplo: PAJAK, E. y BLASE, J.J. (1989): "The impact of teachers' personal lives on professional rol enactment: a qualitative analysis", en *American Educational Research Journal*, 26 (2) págs. 283-310.

[7] Se citan en este apartado los estudios de KNOWLES, J.G. (1992) : "Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustration from case studies", en GOODSON, I.F. (1992): *Studying teachers lives*. Teachers College. Columbia University Press. NY. págs. 99-152.

[8] Se menciona el trabajo llevado a cabo por KELCHTERMANS, G. (1993) :"Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development", en DAY, C. et alii (Eds.): *Research on teacher thinking: understanding professional development*. Falmer Press. Londres, págs. 198-220

[9] Se cita la experiencia de LE BOHEC, P. (1985): "Les co-biographies dans la formation". *Documents de L'Educateur.* Suplemento al nº 8, mayo 1985.

[10] SMITH, L.M. et alii (1986): *Educational Innovators: then and now*. Falmer Press. London.

[11] GRUMET, M.R. (1990): "Voice: the search for a feminist rethoric for educational studies", en *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), págs. 277-282.

[12] En lo que se refiere al trabajo con diarios se mencionan el trabajo de YINGER, R.J. y CLARK, C.M. (1988): "El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor", en VILLAR ANGULO, L.M. (Dir.) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Marfil, Alcoy, págs. 175-195.

Diversas modalidades de diarios

Los diarios pueden variar: por el contenido que recojan, por la periodicidad con que se escriben y por la función que cumplen.

Holly (1989)[13] identifica diversos tipos de diarios en función de la modalidad de narración que se emplea:

- *Journalistic writing*: de naturaleza fundamentalmente descriptiva y siguiendo las características propias del periodismo.
- *Analytical writing*: el observador se fija en los aspectos específicos y/o en las diversas dimensiones que forman parte de la cosa que se desea observar.
- *Evaluative writing*: es una forma de abordar los fenómenos descritos dándoles un valor o enjuiciándolos.
- *Ethnographic writing*: el contenido y sentido de lo narrado (aun permaneciendo en el marco de las descripciones) toman en consideración el contexto físico, social y cultural en el que se producen los hechos narrados. Los eventos narrados aparecen como parte de un conjunto más amplio de fenómenos que interactúan entre sí.
- *Therapeutic writing*: el contenido del diario y el estilo empleado sirven para descargar las tensiones de quien lo escribe, es un proceso de catarsis personal.
- *Reflective writing*: cuando la narración responde a un proceso de *thinking aloud* tratando de clarificar las propias ideas sobre los temas tratados.
- *Introspective writing*: el contenido del diario se vuelva sobre uno mismo (nuestros pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.).
- *Creative and poetic writing*: la narración responde no solamente a los criterios de reflejar la realidad (como en el modelo periodístico) sino a la posibilidad de imaginar o recrear las situaciones que se narran.

Como puede suponerse, no todas estas modalidades de diarios de clase tienen el mismo sentido en la investigación ni similar capacidad de impacto en el proceso de desarrollo profesional de los profesores. Pero son un buen reflejo de la gran versatilidad del instrumento y de las distintas formas de presentación que puede adoptar.

Desde mi punto de vista, son dos las variables básicas que nos interesa destacar en los diarios:

- La *riqueza informativa* que el diario aporta y que es tanto más rica cuanto más polivalente sea la información que se ofrece en él. Los diarios sólo descriptivos resultan pobres para acceder a la dimensión personal. Los

[13] HOLLY, M.L.: Ob. cit., págs. 61-81.

diarios sólo introspectivos pierden sentido al no quedar establecido el marco de referencia externo en el que los hechos o vivencias narrados acontecen. Lo bueno de un diario, lo que le convierte en un importante documento para el desarrollo personal, es que en él se pueda contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal.

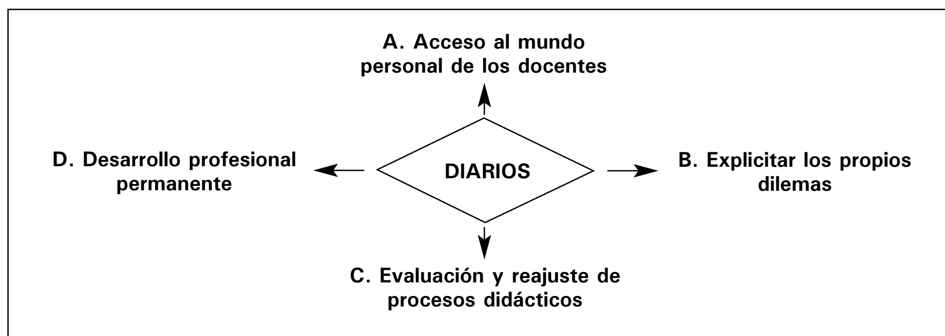
- La *sistematicidad de las observaciones recogidas.* La principal aportación de los diarios con respecto a otros instrumentos de observación es que permiten hacer una lectura diacrónica sobre los acontecimientos. Con ello se hace posible analizar la evolución de los hechos.

ÁMBITOS DE IMPACTO FORMATIVO DE LOS DIARIOS

Como he señalado en un punto anterior, quisiera destacar aquí algunas de las posibilidades del trabajo con diarios en las iniciativas de formación continuada (*life-long learning*) del profesorado.

Como sucede con cualquier instrumento técnico perteneciente al ámbito de la investigación educativa, los diarios pueden emplearse tanto con una finalidad más estrictamente investigadora como con una finalidad más orientada al desarrollo personal y profesional de los profesores. Con frecuencia ambas misiones se combinan y complementan.

Pretendo referirme aquí a cuatro ámbitos que están recogidos en el cuadro siguiente.



Cuadro nº 1: Ámbitos de impacto de los diarios

Acceso al mundo personal de los docentes

Como señalé en la introducción refiriéndome a mi propia experiencia en Brasil, los diarios permiten a los profesores revisar elementos de su mundo personal que frecuentemente permanecen ocultos a su propia percepción, mientras están involucrados en las acciones cotidianas del trabajo.

Esta dimensión "personal" de nuestro trabajo constituye un área normalmente "opaca" a los instrumentos de observación habituales. Resulta difícil acceder a ella. Y si ese acceso viene condicionado por el propio instrumento utilizado (por ejemplo, cuando se emplean cuestionarios) la "versión" ofrecida puede resultar poco "natural". Los diarios sí permiten franquear esa "opacidad" (Gúrpide, Falcó y Bernard, 2000).[14]

También constituye una dimensión prácticamente inaccesible a la formación. Pese a que todo el mundo reconoce su importancia en el ejercicio profesional, pocos modelos de formación de profesores han logrado introducir mecanismos capaces de impactar en esa zona del desarrollo personal. Se diría que la Universidad, como instancia formativa, renuncia a "formar" la personalidad de los futuros profesores y se contenta con "ilustrarlos" en las diversas disciplinas.

> Gardiner[15] ha remarcado esa dicotomía entre los modelos de formación refiriéndose a "modelos centrados en los aprendizajes públicos" (aquellos que centran la formación en los contenidos de las diversas disciplinas) y "modelos centrados en los aprendizajes personales" (que conceden importancia al desarrollo personal y a los significados que cada futuro profesor va dando a su experiencia).
>
> También Bullough y Gitlin[16] señalan la enorme importancia que en los procesos de formación de maestros tiene el hecho de que los estudiantes tengan la posibilidad de identificar y revisar sus propias teorías y creencias personales sobre los diversos aspectos que están vinculados a su futura profesión (los niños, la educación, el aprendizaje, la disciplina, etc.).

Es fácil darse cuenta de la gran importancia que tienen los diarios en esta segunda orientación como instrumento para propiciar el conocimiento y desarrollo personal.

Miles (1998)[17] recuerda lo importante que ha sido ese reto para la investigación educativa. En la revisión que realiza de las etapas por las que ha pasado la innovación educativa en los últimos cincuenta años, experiencias que él ha vivido personalmente, hace referencia constante a cómo desde la primera etapa de los años 50-60 los cambios en educación estaban ligados a un mejor conocimiento de las dimensiones personales de los profesores.

Mi experiencia en el caso de los profesores de la Educación Infantil no sólo confirma sino que hace más importante y dramática la importancia de esta dimensión personal. La implicación personal de los profesores (la forma en

---

14 GÚRPIDE, C.; FALCÓ, N. y BERNARD, A. (2000): *El diario personal.* Edit. Pamiela. Villalba.

15 GARDINER, D. (1989): *The anatomy of Supervision*. Open University Press. Washington, DC.

16 BULLOUGH, R.V. y GITLIN, A.D. (1994): "Challenging Teacher Education as Training: four propositions", en *Journal of Education for Teaching,* 20 (1), págs. 67-81.

17 MILES, M.B. (1998): "Finding keys to School Change: a 40 year Odyssey", en HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. y HOPKINS, D. (Edits.): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers, págs. 37-69.

que ellos mismos como personas se van a ver envueltos en el trabajo, así como la medida en que este trabajo se va a ver condicionado por las características y cualidades personales de los profesores) está en relación directa con el grado de vulnerabilidad y dependencia de las personas con las que trabajan. De ahí que los profesores de niños pequeños, o quienes atienden a sujetos con deficiencias o minusvalías desarrollen, por lo general, un nivel de implicación personal mucho más fuerte[18].

Es justamente en esas "experiencias fuertes" cuando el diario cumple un papel importante como elemento de expresión de vivencias y emociones. Escribir sobre sí mismo trae consigo la realización de los procesos a los que antes he hecho alusión: se racionaliza la vivencia al escribirla (lo que tenía una naturaleza emocional o afectiva pasa a tener, además, naturaleza cognitiva con lo cual se hace más manejable); se reconstruye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla; y, en caso de desearlo, se facilita la posibilidad de socializar la experiencia compartiéndola con un asesor personal o con el grupo de colegas.

Explicitar los propios dilemas

Los diarios son un estupendo recurso para elicitar (hacer explícitos) los propios dilemas con respecto a la actuación profesional.

Ya he desarrollado ampliamente el concepto de dilema en trabajos anteriores. Pero quisiera recordar aquí algunos de sus aspectos básicos que sirvan como referente conceptual al trabajo con los diarios.

Por lo que se refiere a este trabajo voy a utilizar el concepto de *dilema* para referirme a todo el conjunto de situaciones bipolares o multipolares que se le ofrecen al profesor en el desarrollo de su actividad profesional. Es un dilema por ejemplo cómo compaginar las exigencias de los programas oficiales con las necesidades concretas de nuestros alumnos; y lo es también cómo desarrollar la evaluación de una alumna concreta a la que no queremos le quede una impresión negativa de sus resultados pese a ser éstos claramente insuficientes.

En cada una de esas situaciones problemáticas (que pueden ser puntuales o generales) el profesor ha de optar, y de hecho lo hace, en un sentido u otro (en la dirección de uno u otro de los polos del dilema). Ni el proceso de identificación ni el de resolución de los dilemas es siempre consciente para el profesor. Y es claro que cada profesor es más sensible (y por eso se centra más en ellos) a unos dilemas que a otros y centra su actuación y su relato de esa actuación (es el caso de los diarios) en torno a unos dilemas concretos. Leyen-

[18] No resulta infrecuente encontrarse con maestras de niños pequeños angustiadas o llorosas porque se sienten incapaces de resolver los problemas que presentan los niños pequeños o sus familias. También podemos constatar cómo ese nivel intenso de implicación personal convierte a estos grupos profesionales en más vulnerables a depresiones y problemas de salud.

do los diarios de los profesores se va viendo con claridad unas veces, entre líneas otras, cuáles son los dilemas que más preocupan a ese profesor, y en relación a qué situaciones dilemáticas de la acción instructiva desarrolla su procesamiento de la información y toma de decisiones.

Ese ha sido uno de los propósitos de mi trabajo cuando contacto con profesores que los habían realizado: *identificar los dilemas que iban apareciendo en el diario e inferir cuáles eran los procesos deliberativos y de resolución práctica que los profesores ponían en marcha con respecto a dichos dilemas.*

Dos aspectos del concepto de *dilema* son especialmente importantes, en el análisis cualitativo de la actuación de los profesores:

a) Los dilemas son constructos descriptivos (esto es, identifican situaciones dialécticas y/o conflictivas que se producen en los procesos didácticos) y próximos a la realidad. Se refieren, no a grandes esquemas conceptuales, sino a actuaciones concretas referidas a situaciones problemáticas en el desarrollo de la clase.

b) Rompen un poco la idea de la linealidad de la conexión pensamiento - acción. En los dilemas, el pensamiento-deseo puede estar claro sin estarlo la acción, así como es obvio que los sujetos más necesitados precisan mayor dedicación por parte del profesor, está menos claro que pueda dedicárseles a ellos una parte importante de la clase u organizar en torno a ellos las actividades normales diarias. A nivel de acción las contradicciones no son algo excesivamente extraño ni incongruente: forman parte del desarrollo de la acción, de la dialéctica entre lo deseable y lo posible, y expresan la participación en ella de componentes no-lógicos: situacionales, personales, simbólicos, etc. (Jackson, 1975; Leinhardt y Greno, 1984).

Ambos aspectos conforman postulados ampliamente aceptados en el ámbito del estudio del pensamiento de los profesores.

Una característica fundamental del trabajo didáctico es que debe ser desarrollado en un contexto flexible y que cambia constantemente. Por esta razón han tenido tan poco éxito los modelos didácticos basados en propuestas rígidas o preestablecidas (modelos directivos, tecnológicos, modelos basados en el procesamiento de la información, etc.). En general, las clases se llevan a cabo en el marco de una dinámica muy fluida y dependiente del contexto. Resulta habitual que los planes de trabajo predispuestos por los enseñantes acaben desviándose del rumbo establecido en virtud de las circunstancias externas. Como señalaba Doyle, las clases se caracterizan por su condición de multidimensionalidad, simultaneidad e imprevisibilidad. Los dilemas, en tanto que herramientas conceptuales para el análisis de las actuaciones docentes, se acomodan bien a esa complejidad de la clase y permiten comprender la naturaleza desafiante de la acción didáctica a la que el profesorado debe hacer frente. Por eso

podemos decir que trabajar con los dilemas para analizar la actuación de los profesores en clase resulta muy interesante. Y esto, por varias razones.

1) Por un lado, el dilema refleja bien la idea de la inmediatez e ilogicidad de la situación "clase" y del particular afrontamiento que el profesor hace de su aproximación al aula. En ese sentido se ha referido, por ejemplo, Jackson (1975) a la diferente "racionalidad" que subyace a la fase preactiva (de preparación) e interactiva (de desarrollo "in situ") de la enseñanza. La fase preactiva está saturada de una intencionalidad racionalmente configurada; es, por lo general, un discurso internamente congruente (congruencia entre principios y propuestas de acción). En la fase interactiva esa racionalidad intrínseca del discurso decae: la acción del profesor es más inmediata, más "real" y por tanto más sujeta a la influencia de condiciones variables y dialécticamente presentes en el proceso instructivo. Ha de responder, además, a la necesidad de construir decisiones inmediatas en contextos imprevisibles. La idea de Jackson es clara:

> La inmediatez de la vida de la clase, los signos pasajeros en los que el profesor confía para determinar sus movimientos docentes y para evaluar la eficiencia de sus actos, hace que nos preguntemos si es apropiado emplear modelos convencionales de racionalidad como representativos del comportamiento del profesor en clase (pág. 179).

Esta idea de la naturaleza dinámica de la acción práctica en clase es algo ampliamente aceptado en los actuales planteamientos sobre la enseñanza. Parece claro que las decisiones prácticas de los profesores se ajustan poco, tanto a la estructura formal y simple que describen los modelos cognitivos, como a las representaciones de los procesos decisionales de los propios profesores que surgen de estudios de laboratorio o descontextualizados (modelos del *policy capturing*, por ejemplo). Como ha señalado Lampert (1985) el hecho de "estar en clase" dota al profesor de una perspectiva particular de la situación y del dilema que en ella se le plantea (perspectiva que es distinta de la que tienen aquellos que ven la situación desde fuera). También Shulman (1983) es contundente al respecto:

> Desde el momento en que la enseñanza es interactiva, con la conducta del profesor proyectada sobre el alumno, resulta ridículo, en principio, establecer directrices sobre cómo debe ser la actuación del profesor... La enseñanza es el prototipo de una empresa idiográfica, individual, clínica. La política educativa implica lo remoto, lo nomotético, lo insensible (pág. 488).

2) Por otro lado, la gestión práctica de la clase no sólo a nivel inmediato sino a nivel general (curricular, por decirlo de alguna manera) es una tarea esencialmente problemática (esto es, constituida por posibilidades de acción alternativas y, a veces, incluso contrapuestas).

La forma habitual de afrontar esta complejidad es aplicar estructuras de simplificación sobre el universo de datos que constituyen la realidad multidi-

mensional de la clase y de la vida del aula. Así es como procede el profesor en el *procesamiento de la información* que da pie a su *toma de decisiones.*

La relación de este proceso de simplificación con los dilemas queda destacada por Clark (1978) cuando señala:

> (El modelo de procesamiento de la información)... describe al profesor como una persona que se enfrenta con una tarea ambiental muy compleja, que hace frente al ambiente simplificándolo, esto es, atendiendo a un pequeño número de aspectos del mismo e ignorando otros. A esas porciones simplificadas del ambiente se les denomina *espacios problemáticos* (pág. 3: la cursiva es mía).

Ésta es, desde el punto de vista del enfoque de dilemas, una cuestión clave: por lo general, la dinámica de funcionamiento de una clase se desenvuelve en términos de afrontamiento de dilemas o "espacios problemáticos". La enseñanza aparece como una profesión cargada de dilemas, plagada de conflictos internos que son imposibles de resolver, y entorpecida en su desarrollo por contradicciones esenciales entre sus propios objetivos (Berlak y Berlak,1981; Dreeben,1970; Lampert,1984,1985; Lortie,1975).

3) En tercer lugar, ese sentido de lo "problemático", como componente básico de la gestión de la enseñanza, vuelve a conectar el trabajo de los profesores con lo que es la perspectiva práctica de los profesionales en general (la forma básicamente reflexiva pero utilitaria en que dichos profesionales abordan la "complejidad", "incertidumbre", "inestabilidad", "singularidad" y "conflicto de valores" que connotan el espacio de las profesiones prácticas).

Ackoff (1979) ha sido muy explícito en este punto al referirse al mundo profesional (el profesional en tanto que gestor de intervenciones prácticas en contextos complejos):

> Los gestores no se enfrentan a problemas independientes entre sí, sino a situaciones dinámicas que consisten en sistemas complejos de problemas que interactúan entre sí. Yo llamo a tales situaciones *confusiones*. Los problemas se abstraen de las confusiones por medio de análisis: los problemas son para las confusiones como los átomos para las tablas y cuadros. *Los gestores no resuelven problemas, gestionan confusiones* (citado por Yinger,1986, pág. 115: las cursivas son mías).

4) Y para cerrar el argumento, esta idea de la enseñanza como *gestión profesional de espacios problemáticos*, nos vuelve a situar ante el *leitmotiv* básico del paradigma: el profesor es un profesional racional. Y lo es, no sólo porque es bueno y deseable que lo sea, sino porque, entendida la enseñanza como contexto práctico (complejo, incierto, inestable...) en el que ha de ir resolviendo dilemas prácticos (unos más referidos a lo inmediato y otros más vinculados al sentido general de las acciones instructivas), la reflexividad aparece como una condición profesional necesaria.

A ello se refiere Yinger (1986) al describir cuáles son desde esta perspectiva las "destrezas del práctico":

> Las destrezas para estas situaciones (se refiere a las situaciones prácticas complejas, inciertas, inestables, etc.) no son la aplicación sistemática de modelos predeterminados o técnicas estandarizadas. Estas situaciones requieren el uso ingenioso de las destrezas del "práctico", destrezas tales como *el descubrimiento del problema y su formulación;* y el *diseño, invención y adaptación flexible de intervenciones"* (pág. 115: las cursivas son mías).

Desde esta perspectiva, una de las características básicas del dilema en cuanto compromiso a resolver racionalmente por el profesor es su naturaleza singular y dependiente de la situación. Aunque al profesor puedan planteársele problemas generales (los grandes problemas de la escolarización a que aluden Berlack y Berlack, 1981), a él se le presentan en un contexto singular y con unas características particulares que ha de afrontar en un contexto específico de condiciones. James (1969) lo ha expresado de una manera muy expresiva:

> En sentido estricto cada dilema real se produce en una situación que es única; y la exacta combinación de ideales realizados e ideales defraudados que cada decisión crea es, en cada caso, un universo sin precedentes para el que no existe una regla anterior que sea plenamente adecuada (pág. 187).

Eso es, precisamente, lo que caracteriza al profesor como profesional racional: sus acciones son acciones en un contexto indeterminado cuyas vinculaciones con las normas generales y cuyo sentido singular ha de ser capaz de discriminar para adaptar a esa conjunción dialéctica sus decisiones. En ese sentido se habla del profesor como práctico, esto es que pone su conocimiento en acción en situaciones concretas, y de la enseñanza como actividad exploratoria en la que se va conjugando lo deseable con lo posible y lo conveniente en cada situación. Ése es, por otra parte, el concepto de "investigación" aplicado a la enseñanza (Stenhouse, 1984).

Creo que con estos cuatro puntos queda suficientemente explicitado el sentido de los dilemas y la importancia que su estudio tiene en el marco del paradigma del pensamiento del profesor. El argumento, en síntesis, viene a proponer que la enseñanza es en sí misma un evento complejo que los profesores codifican y afrontan en términos de "espacios problemáticos" a los que pretenden dar respuestas prácticas. Tal planteamiento de la enseñanza conlleva a su vez una concepción del profesor como profesional racional.

El enfoque de dilemas constituye tanto una *definición estipulativa* como, y sobre todo, una definición *programática* de la enseñanza, en términos de Scheffler (1970). Con ello, por un lado, se señala-estipula algo que constituye, desde esta particular percepción de la enseñanza, una de sus características fundamentales: su naturaleza deliberativa y práctica y el sentido que ambos términos tienen en este contexto. Por otro lado, se pretende, además, hacer un dis-

curso sobre cómo deberían funcionar las cosas del mundo de la enseñanza (el diseño curricular, la formación del profesorado, su planteamiento profesional de la clase, el estudio de la enseñanza, etc.).

Quiero con ello decir que abordar el estudio del profesor desde la perspectiva de los dilemas no concluye en la mera definición de términos e identificación de los dilemas recogidos por los diarios de los profesores. Supone una toma de postura que desborda la estructura habitual de la investigación en lo que tiene de mera constatación de si aparecen o no dilemas en los relatos de los profesores y cuáles son éstos.

En el fondo de este trabajo subyace todo un discurso en torno a la racionalidad y la reflexión y a cómo ello, por sí mismo, supone una mejora cualitativa de la enseñanza con respecto a formas no deliberativas o críticas del hacer práctico docente.

De esta manera, la conciencia (la consciencia) se postula como componente básico del hacer práctico docente. Tanto mejores profesionales serán los profesores, ha señalado Oberg (1984) cuanto más conscientes sean de sus prácticas y cuanto más reflexionen sobre sus intervenciones. Como he escrito yo mismo en otro trabajo, "la reflexión sobre la propia práctica, la introducción de planteamientos reflexivos en la acción instructiva hace que salgamos de un terreno de certezas dadas por otros y de rutinas procedimentales, etc., para pasar a un terreno de toma de decisiones, de debate, de inseguridad, de creación...". En el fondo de todo esto subyace, como marco conceptual y como marco axiológico y propositivo, la necesidad de aproximarse a lo que Pérez Gómez (1984) ha denominado "competencia epistemológica" que conlleva un modelo de profesor como profesional que utiliza de manera sistemática procedimientos de indagación, que es capaz de manejar los resultados de las investigaciones aplicables a su actividad y de convertirse él mismo en investigador de su práctica.

En definitiva, la peculiaridad de los dilemas está en que la forma en que los profesores los identifican y les hacen frente, combina la doble dimensión de los profesionales de la educación: la dimensión conocimiento (componente intelectual) y la dimensión de las características personales de cada uno (componente personal y emocional). A través de los diarios suele quedar claro, unas veces de forma explícita, y en otras ocasiones de forma implícita y entre líneas, cuáles son los dilemas que más perturban a los profesores, cómo cada uno de ellos lo construye cognitiva y emocionalmente y qué mecanismos emplea en orden a resolverlos. Por todo ello los diarios constituyen una vía excelente para acceder, al menos en la medida en que ellos lo deseen y/o lo permitan, a los dilemas prácticos de los profesores.

Evaluación y reajuste de procesos didácticos

Esta virtualidad de los diarios viene vinculada a la característica de la "continuidad" y "sistematicidad" de los registros recogidos en el diario.

Es en este apartado donde cabe incluir el uso didáctico del "diario de clase" o "diario de aula" como se le ha llamado a veces. Dos vías principales sigue el uso de los diarios en este sentido: el diario (de alumnos o profesores) usado como recurso para recoger la marcha de la clase y el diario como recurso orientado a la investigación y evaluación de los procesos didácticos.

Son numerosas las experiencias en las que los profesores piden a sus alumnos que realicen un diario de clase. En algunos casos la demanda es general y va dirigida a todos. En otros casos, se plantea como tarea que ha de realizar alguno de ellos (a veces rotando de forma que todos tengan que hacerlo) quien se convierte así, durante ese día o periodo de tiempo en una especie de notario o relator de lo que sucede en clase. Celestin Freinet[19] ya había recogido esta posibilidad de usar los diarios de los alumnos y alumnas como recurso de aprendizaje y de narración de la experiencia escolar.

Han resultado muy interesantes por sus efectos sobre el aprendizaje y el desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes, las experiencias en que el diario es usado como instrumento de registro del proceso de aprendizaje que van siguiendo los alumnos. Se les pide que vayan reflejando en su diario la elaboración personal que van haciendo de lo que se va tratando en clase. De esta manera, los docentes cumplen el doble objetivo de evitar que las clases se conviertan en meros procesos de recepción pasiva de informaciones y/o nociones conceptuales y de garantizar que los alumnos y alumnas reelaboren personalmente las cuestiones que se van tratando y debatiendo en clase. En algunos casos los docentes utilizan ese diario como expresión del trabajo personal de cada alumno y evalúan su materia sobre la base del diario de clase. El diario adquiere así las mismas virtualidades prácticas de los portafolios.

> El afianzamiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza ha reforzado enormemente la posibilidad de utilizar "diarios" como recurso de seguimiento por parte de los docentes, e incluso como procedimiento para compartir experiencias entre los propios alumnos. La mayor parte de las plataformas digitales para la enseñanza (semipresencial, a distancia o simplemente combinada con la presencial) incluyen espacios en los que los estudiantes (y también el profesorado u otros colaboradores) pueden ir redactando su diario. Ese diario puede tener un acceso restringido (abierto sólo al profesor o a los compañeros de grupo de trabajo, etc.) o abierto (de manera que todos los compañeros y compañeras de clase puedan ir siguiendo el particular proceso de trabajo que sigue cada uno de sus condiscípulos).

En ciertas disciplinas (las experiencias abundan más en el campo de las humanidades, pero también las hay en otros espacios disciplinares) el diario aparece como un recurso privilegiado para reflejar cómo cada alumno va

[19] FREINET, C. (1974): *El diario escolar.* Barcelona, Laia.

construyendo su conocimiento disciplinar, tanto en su dimensión conceptual como en lo que se refiere a la dimensión actitudinal y a la "visión" general de los temas que acaba configurando en su mente.[20]

Los diarios pueden convertirse, también, en el registro más o menos sistemático de lo que sucede en nuestras clases. Podría ser usado individualmente o en grupo, escrito por el profesor o por los alumnos, abordando temáticas generales (contando lo que sucede en clase y dando, por tanto, una visión general de la misma) o temáticas más concretas (escribiendo sobre cuestiones seleccionadas en función de su relevancia, de su oportunidad o de su interés por algún motivo. De cualquiera de las modalidades de uso del diario que empleemos podremos extraer una especie de radiografía de nuestra docencia).

Junto a elementos más genéricos y misceláneos (referidos a diversas cuestiones sin un orden estricto) pueden incorporarse a los diarios aspectos más específicos y predeterminados (relacionados normalmente con aspectos de los cuales nos interesa tener una información más concreta y sistemática).

> Por ejemplo, podemos estar interesados en ir recogiendo en el diario la dinámica que se produce con la incorporación al grupo de un niño con necesidades educativas especiales, o las conductas agresivas que van apareciendo, o los sistemas de relación con los adultos que desarrollan los niños, etc.

Tanto las informaciones más naturales e incidentales como las más prefijadas van a permitir que nos hagamos una idea, global y en perspectiva, de qué tipo de dinámicas se han ido produciendo en nuestra clase, cómo han evolucionado y de qué manera nos han afectado. Y esa "visión" de nuestra clase nos vendrá dada con todas las virtualidades que el diario posee en cuanto instrumento de descripción: la perspectiva diacrónica, la posibilidad de reconocer los dilemas, la constancia directa y próxima sobre eventos y situaciones que se hayan ido produciendo en momentos concretos, la aportación de hechos pero también de vivencias, etc. Por otro lado, la posibilidad de extraer patrones de actuación, de identificar puntos fuertes y débiles, resulta también patente. Y de ahí se deriva la consecuencia lógica de poder incorporar a nuestras clases aquellos reajustes que resulten pertinentes.

Esas "informaciones densas" que exigen los metodólogos para poder hacer un análisis válido de las situaciones aparecen de una manera muy clara en los diarios. Basta recoger las redundancias temáticas (los asuntos a los que se va haciendo mención) y la evolución de los análisis y valoraciones que hemos ido incorporando para poder establecer una buena radiografía de los procesos.

[20] La revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicó un número monográfico al tema de los diarios escolares con interesantes experiencias del uso de diarios en diversos contextos didácticos. Véase: BLANCO, N.; GIL; P.; LAGARES, E.; ORDÓÑEZ, F.J.; PÉREZ, A.; TEJERO, A. (2001): "Escribir para comprender", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305 (Sept.). págs. 58-61. MEDINA, J.L. (2001): "El diario del profesor, un reflejo del aula", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305 (Sept.). págs. 67-70.

Obviamente, un uso de los diarios con este propósito, añade nuevas condiciones técnicas a su desarrollo. Los diarios deben aproximarse a lo que Holly denominaba "diarios etnográficos", es decir, narraciones en las que se tome en consideración también los elementos de la situación en que se han producido los eventos narrados. Deben, igualmente mantener una especial atención en la sistematicidad y representatividad de las observaciones.

Decíamos que la otra modalidad de uso de los diarios se refiere a su empleo como *instrumento de investigación* de los procesos de enseñanza. Porlan (1987) y Porlan y Martin (1991) han insistido en esta aportación de los diarios a la enseñanza. Desde la perspectiva de la investigación cualitativa (tanto en su orientación más naturalista y descriptiva como en los enfoques personalistas e interpretativos) los diarios ofrecen una vía potente de acceso al estudio "riguroso" y "vigoroso" de los procesos de enseñanza. Han sido especialmente útiles en los numerosos estudios para acceder a las creencias, concepciones y conocimiento profesional de los docentes en el marco del paradigma del pensamiento del profesor (*teacher thinking)* tan potente en las últimas décadas.

La aportación principal de los diarios en este ámbito tiene que ser analizada tomando en consideración algunas de sus características propias como recurso de investigación. Por un lado, el amplio y variado registro de elementos de información que ofrece: desde datos a análisis, de descripciones a reflexiones, de extractos de documentos a interpretaciones personales, de narraciones sobre hechos pasados a hipótesis y anticipaciones. Todo ese *pool* de datos cabe en un diario. Por otra parte, se trata siempre de informaciones que han sido elaboradas y convertidas en relato desde la particular perspectiva de quien participa en el proceso "contado". Los diarios son siempre "versión de una parte", pero esa circunstancia no hace disminuir su valor para la investigación. Antes al contrario, le añade la plusvalía de una "visión de primera mano", algo contado desde dentro. Obviamente, el investigador habrá de tomar en consideración esta naturaleza subjetivizada de los datos con los que está trabajando y deberá introducir los mecanismos de contraste y triangulación que equilibre el peso de las diversas perspectivas y dimensiones del hecho estudiado.

No menos importante en este uso del diario como recurso de investigación es el propio hecho de que convierte a quienes lo escriben: profesores, alumnos, colaboradores, etc., en investigadores. De esta manera en el diario se integran tres posiciones complementarias: la del *actor* (el que hace o participa en las acciones que son narradas en el diario); la del *narrador* (el que situándose fuera de la acción, la cuenta) y la del *investigador* (el que se aproxima a los hechos con espíritu de búsqueda, con hipótesis a comprobar, con un esquema conceptual y operativo que le permitan leer, analizar, valorar y mejorar las acciones narradas). Por eso se ha insistido reiteradamente por cuantos hemos trabajado con diarios, en que son muy útiles para provocar la reflexión y el mejor conocimiento de uno mismo y de sus acciones.

Así pues, como señalaba también Porlan (1987)[21], entiendo que los diarios permiten desarrollar todo el conjunto de operaciones que conlleva la investigación:

- Recoger información significativa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que estamos llevando a cabo y las particulares circunstancias en que lo hacemos.
- Acumular información histórica sobre el aula y lo que en ella acontece. Esa información puede referirse igualmente al centro escolar en su conjunto o a alguno de sus servicios si quien escribe el diario se refiere a ellos.
- Describir sucesos o momentos parciales. Identificar problemas que se hayan ido presentando. Hacer seguimientos de temas de interés.
- Analizar los datos y reflexionar sobre esos sucesos, momentos, problemas o asuntos.
- Imaginar explícita o implícitamente (a través de nuestras consideraciones espaciadas por el diario) soluciones, hipótesis explicativas, causas de los problemas, etc.
- Tratar el propio texto del diario como un objeto de investigación al que le son aplicables técnicas de análisis de contenido, identificación y tratamiento de indicadores varios (relativos a creencias, concepciones, ideas, conductas, etc.), identificación de redundancias, identificación de coherencias y divergencias entre distintos diarios, etc.

Desarrollo profesional permanente

Todo lo dicho en los puntos anteriores sirve para poder justificar esta virtualidad de los diarios. En la medida en que los profesores estamos en condiciones de reconocer nuestro mundo personal (al menos aquellas dimensiones más implicadas en nuestro trabajo) y nuestros dilemas prácticos (lo que de alguna manera nos llevará a identificar nuestros puntos fuertes y débiles y también a aquellas situaciones cuyo afrontamiento nos resulta más problemático) y estaremos en mejores condiciones para orientar nuestro crecimiento profesional (Revenga, 2001)[22].

Parece evidente que la simple práctica, es decir, el llevar muchos años desarrollando una determinada actividad, no mejora sustancialmente la cualidad del ejercicio profesional (al menos en aquellas profesiones de elevado nivel de complejidad, como es el caso de la enseñanza). La importancia otorgada en estos últimos años a la reflexión, a la evaluación o al aprendizaje

---

[21] PORLAN, R. (1987): "El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar", en *Revista Investigación en la Escuela*, 1, págs. 63-69.

[22] REVENGA, A. (2001): "Práctica de reflexión y autoformación", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305 (Sept.), págs. 71-75.

como competencias profesionales sustantivas y necesarias para el desarrollo profesional nos remite a la necesidad de buscar instrumentos de recogida y análisis de información referida a la propia práctica que nos permita revisarla y reajustarla, si fuera preciso.

Por eso queremos destacar aquí la importancia de los diarios en ese proceso de revisión y análisis de la propia práctica profesional. Los diarios de clase, las biografías, los documentos personales en general (y también otras formas de documentación como las grabaciones en vídeo, la recogida de notas sobre nuestras clases por parte de los colegas, etc.) constituyen recursos valiosos de "investigación-acción" capaces de instaurar el círculo de la mejora de nuestra actividad como profesores. Y esto vale tanto en lo que se refiere a las *competencias globales* de todo profesor como para aquellas más vinculadas a nuestra propia especialidad (González Prieto, 2003[23], lo aplica a profesores de Educación Física, por ejemplo).

La redacción de los diarios lleva consigo todo un conjunto de fases sucesivas que facilitan el establecimiento de un proceso de aprendizaje basado en una doble categoría de fenómenos: de un lado, el proceso de hacerse consciente de la propia actuación al tener que identificar sus componentes para narrarlos; y de otro, el proceso de recodificar dicha actuación (convertir la acción en texto) lo que posibilita la racionalización de las prácticas y su conversión en fenónemos modificables (y, por tanto, mejorables).

A través de los diarios se hace posible seguir el siguiente proceso cíclico de aprendizaje que podríamos establecer en cinco etapas:

1- *Los sujetos se hacen cada vez más conscientes de sus actos.*

En primer lugar, se general un nivel de "*arousal*" o tensión psíquica mayor pues hay que estar más atento con respecto a lo que va sucediendo para poder describirlo después. Y en segundo lugar, el hecho mismo de escribir permite recorrer, a posteriori, las actividades realizadas e identificar sus componentes, lo que en definitiva redunda en un mejor conocimiento de lo realizado.

Como han podido constatar colegas italianos especialmente comprometidos en la utilización de sistemas de documentación en los procesos de formación permanente del profesorado de Educación Infantil[24], la principal aportación de estos sistemas es que sirve para "allenare i ochi" (entrenar los ojos, mejorar la capacidad de ver) por parte de los enseñantes.

2- *Se lleva a cabo una aproximación analítica a las prácticas profesionales recogidas en el diario.*

---

[23] GONZÁLEZ PRIETO, R. (2003): El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de Educación Física, en *Educación Física y Deportes*, revista digital (www.efdeportes.com). Año 9 . Nº 60. Mayo 2003, págs. 1-8.

[24] Pueden revisarse las aportaciones de Quinto Borghi y Ana Bondioli en un libro de próxima aparición: ZABALZA, M.A. (Edit.): *Observación y evaluación en Educación Infantil.* Narcea, Madrid.

Cuanto más analítica es la aproximación a los hechos (siempre que no se atomice tanto el análisis que acabe perdiéndose la identidad del fenómeno) más rica resulta su lectura y más consecuencias pueden extraerse de cara a su mejora. Por eso hemos insistido antes en que los buenos diarios (como las buenas observaciones) deben ser ricos informativamente, de manera tal que nos ofrezcan una perspectiva lo más completa posible de los aspectos reseñados.

3- *Se profundiza en la comprensión del significado de las acciones.*

Tanto la conciencia de los hechos como su conocimiento analítico permiten entrar en un nivel más profundo de comprensión del significado de los hechos recogidos en la narración (no sólo cómo son las cosas sino qué sentido tienen y cómo afectan a uno mismo, al grupo e, incluso, a la institución en su conjunto).

4- *Se posibilita la toma de decisiones y la puesta en marcha de iniciativas de mejora* introduciendo los cambios que parezcan aconsejables (a la vista de los datos anotados y del nuevo conocimiento de los mismos).

Los diarios de clase no suelen aparecer, normalmente, como un simple refugio de vivencias cuyo sentido se acaba y completa en la propia narración. Si así fuera, el proceso de aprendizaje no lograría superar el nivel 3 antes señalado. Pero dada la ubicación de este recurso en el ámbito de los procesos de la *action-research*, la consecuencia natural del acto de escribir y analizar los diarios es que los profesores nos hallamos en mejores condiciones para introducir y experimentar aquellos cambios que, a la vista de cómo van yendo las cosas, nos parecen oportunos.

5- *Se reinicia un nuevo ciclo de actuación profesional* (un nuevo estilo personal de llevar a cabo el trabajo profesional) una vez que se van consolidando los cambios introducidos.

Esta nueva situación se verá igualmente enriquecida por la continuación en el desarrollo de los diarios de clase. Con lo cual se inicia un nuevo ciclo en el que se repetirán una vez más las fases ya mencionadas de mayor conciencia de lo que se está realizando, mejor comprensión del sentido de nuestras acciones, planificación de nuevos cambios y consolidación de los mismos en un nuevo estilo personal. Es justamente así como nos instalamos en un circuito permanente de mejora de la calidad de nuestra actividad profesional.

Otros aspectos, quizás secundarios pero de gran interés del uso de los diarios en los procesos de formación permanente, se refieren a los siguientes puntos:

a) Acostumbran a *reflexionar*, a volver atrás con una función narradora de lo sucedido.

b) Acostumbran a *escribir*.

Suele decirse que no hay cosa que cueste más a los maestros que escribir. Como una profesión contradictoriamente "ágrafa" nos ha definido alguien

(porque debemos enseñar a escribir a los niños pero nosotros mismos nos resistimos muchísimo a escribir: nuestras experiencias, comunicaciones a congresos, artículos, etc.). Isabel Carrillo (2001:51)[25] ha hecho un hermoso canto a las virtudes del escribir y a lo que los diarios aportan en ese sentido: "La escritura es, de ese modo, un espacio de silencio para recordar el camino y vislumbrar las huellas dejadas, pero, al mismo tiempo, nos lleva a proyectar nuevos imaginarios a la luz de aquello que ya fue, de lo que es y del futuro que aún es incierto porque no es. Es también un espacio para el descubrimiento de cada rostro, de cada mirada, de las diferentes maneras de pensar, de sentir y de vivir la realidad".

c) Proporciona un *feedback* inmediato y permanente.

Las experiencias conllevan emociones que pierden rápidamente su vigor e intensidad, pero si uno las escribe las convierte en una realidad estable, manejable. Por otra parte, al escribir nuestras experiencias las hemos formalizado en un documento. Es decir, hemos realizado un proceso que concluye en un producto. Algo que es objetivo y real, que es nuestro y que está a nuestra disposición.

c) Facilita el compartir las experiencias y llegar a un modelo más cooperativo de trabajo.

Lo que tenemos escrito es más fácil de contar y compartir que lo que simplemente sabemos, pensamos o sentimos (por eso la gente se siente más segura cuando tiene escrita su comunicación o el mensaje que debe transmitir a los demás). "La escritura, ha escrito Santos Guerra, ayuda a sistematizar el pensamiento, facilita el intercambio, sirve de estímulo y hace posible la crítica" (en Carrillo, 2001: 52).

d) Los diarios son perfectamente compatibles y complementarios con otro tipo de técnicas utilizables en el desarrollo profesional: portafolios, cursos de formación, grupos de trabajo, etc.

---

[25] CARRILLO, I. (2001): "Dibujar espacios de pensamiento y diálogo", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 305 (Sept.), págs. 50-55.

2

Los diarios como instrumento de investigación

COMO YA HE SEÑALADO ANTES, en el conjunto de la bibliografía sobre las metodologías cualitativas aparece el diario como uno de sus intrumentos básicos (visto desde distintas perspectivas y con diferentes funciones dentro de los programas de investigación). Sin embargo son mucho menos frecuentes referencias explícitas a haberlo usado, e incluso cuanto tal referencia se hace, no viene acompañada por la aclaración de qué tipo de uso se ha hecho del diario y cómo se ha abordado la información que aporta.

Por eso entiendo que este trabajo tiene ciertamente un sentido original, pero a la vez corre serios peligros de insuficiencia y vulnerabilidad ante la falta de referencia y precedentes claros por parte de los "líderes" de la investigación cualitativa actual.

Ya he escrito sobre diarios en otras ocasiones, y de alguna manera, allí puede verse cuál es mi idea al respecto. No será preciso, pues, extenderse mucho aquí. Quisiera, en todo caso de manera lo más simplificada posible, abordar el tema de los diarios, desde los siguientes puntos de vista:

- El diario en el contexto de los *documentos personales* y *materiales autobiográficos.*
- El diario como instrumento de análisis del *pensamiento de los profesores.*
- Salvaguardias metodológicas en la investigación con diarios.

El conjunto de estos puntos servirá para expresar cuál es el estado actual de nuestra investigación sobre el pensamiento del profesor por lo que se refie-

re a la parcela específica del trabajo con diarios (aunque en estos momentos estamos trabajando ya con diarios de prácticas de los alumnos, lo cual significaría abrir una nueva línea de trabajo en la que se mantiene el instrumento, pero se complementa el contenido y función de la línea investigadora).

LOS DIARIOS EN EL CONTEXTO DE LOS DOCUMENTOS PERSONALES Y MATERIALES AUTOBIOGRÁFICOS

Han sido muy numerosos los trabajos durante estos últimos años que han planteado la importancia de los documentos personales en el estudio cualitativo de las realidades humanas y sociales (Allport, 1942; Balan y otros, 1974; Bertaux, 1980,1981; Dollard, 1965; Ferrarotti, 1983a, 1983b; Ginsburg, 1979; Morin, 1980; Plummer, 1983; Sarabia, 1985; Szcepanski, 1978). En el ámbito específico de la investigación educativa los textos son menos abundantes (Berk, 1980; Burgess, 1984, 1985; Collins, 1979; Grumet, 1980; Pinar, 1980, 1981; Van Manen, 1975).

Al hablar de documentos personales me estoy refiriendo básicamente a las **biografías**, **autobiografías**, **historias de vida** y **diarios**, junto a otros documentos menores como **cartas**, **informes**, etc. Mercadé (1986) nos aporta diversas definiciones de los documentos personales:

> "Se denomina documento humano o personal aquel en el que los rasgos humanos y personales del autor se expresan de tal forma que el lector conoce lo que él opina acerca de los acontecimientos que en el documento se refieren" (Gottschalk).
>
> "Un documento personal es, para nuestros fines de investigación, aquel que descubre la toma de posición de uno que participa en ciertos hechos con respecto a estos hechos" (Angell).
>
> "(Es documento personal) todo aquel documento revelador de sí mismo, que de manera intencional o no intencional suministra información respecto a la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental de su autor" (Allport).
>
> "(El documento personal es) un relato en el que se da cuenta de la experiencia de una persona que expone su actividad como ser humano y como partícipe de la vida social" (Blumer).
>
> "En una interpretación amplia de la denominación 'documento personal', llamaremos así no solo a toda clase de autobiografías, diarios, memorias, sino también cartas, transcripciones literales de declaraciones de testigos, confesiones, entrevistas, así como todos los otros documentos que tienen como contenido una cristalización de estados psíquicos de una persona cualquiera (*projective documents*)" (Szcepanski).

Su aparición y desarrollo ha ido parejo a la aparición y desarrollo de los nuevos enfoques cualitativos en el conjunto de las Ciencias Sociales (funda-

mentalmente Antropología, Psicología, Sociología e Historia). Balan (1974) señala este resurgimiento en los siguientes términos:

> "Hace diez o quince años daba la impresión de que las historias de vida, con la sana excepción de su uso en psicología clínica estaban muertas. La técnica se hallaba entonces demasiado asociada con la impresión, la subjetividad y hasta cierto romanticismo de una ciencia social de un pasado aparentemente remoto y superado. Se la identificaba con dos corrientes. Por una parte con la antropología europea y norteamericana y por otra con la época de oro de la escuela de Chicago, donde se usó desde Thomas y Znaniecki en adelante" (pág.7).

La mayor parte de los estudiosos sitúan en Thomas y Znaniecki, con su obra ya clásica en los estudios sociales *The Polish Peasant in Europe and America* (1919), el comienzo del resurgir de esta corriente metodológica centrada en la utilización de los documentos personales como recursos de la investigación científica. Corriente que ha llegado a convertirse hoy día en patrimonio común de buena parte de las Ciencias Sociales (desde la Sociología hasta la Educación, incluyendo naturalmente a la Antropología, la Psicología Social, la Linguística, la Medicina, la Historia, etc.).

De todas formas el uso que las distintas parcelas del saber social hacen de los documentos personales varía mucho: la Historia reconstruye biografías y épocas a través de dichos documentos, la Sociología trata de inferir estructuras sociales generales a través de descripciones exhaustivas de múltiples espacios personales; en Pedagogía nos sirve para explorar la dinámica de situaciones concretas a través de la percepción y relato que de ella hacen sus protagonistas; en Psicología clínica es el espacio personal individual de cada sujeto el que se convierte en objeto de estudio; en Antropología supone la forma de llegar a las vivencias idiográficas y formas de vida propia de grupos o comunidades, etc.

La cuestión conceptual básica que se dirime en este tipo de estrategia metodológica es tratar de responder a la doble exigencia de centrar el análisis en situaciones concretas, integrando la doble dimensión referencial y expresiva de los hechos. Y esto se ha resuelto desde una doble perspectiva: bien accediendo a lo objetivo de la situación a través de la versión subjetiva que de ella dan los sujetos (Antropología, Sociología, Psicología social) bien centrando el trabajo en la percepción subjetiva que suministran los actores, de manera que lo subjetivo se convierte en objeto en sí mismo de la investigación cuya interpretación se sitúa en el marco de los datos objetivos que el propio documento personal proporciona (tal es el caso del estudio de los diarios de los profesores, de los estudios de Psicología clínica, de los estudios biográficos, etc.).

Hernández (1986) describe esta doble dimensión-aportación de los documentos personales (en su caso desde la perspectiva de la Sociología):

> "El valor instrumental de este método reside en su capacidad de reproducir la vivencia concreta de los casos a través de la experiencia acumulada; es

decir, significa la formulación consciente del devenir social por parte de los sujetos. Se persigue con ello destacar el valor de la *propia historia* de la persona o del grupo social.

En términos generales, éstas son las dos características que definen la utilidad científica del relato biográfico: por una parte, su aspecto documental y, por otra, su capacidad de poner en relación el nivel '*micro*' del tiempo biográfico y el contexto '*macro*' del tiempo histórico, porque representa la realidad en téminos de proceso. La originalidad de la sociología cualitativa consiste en interconectar el caso estudiado con la dinámica general del proceso social al introducir la vivencia personal en su contexto social" (pág. 285).

Como en todo el espacio teórico y metodológico de la investigación cualitativa el *dilema fundamental* que caracteriza el trabajo con documentos personales es la interrelación entre el *caso* y la *realidad general*. Este dilema teórico y metodológico afecta sobre todo a aquellos procesos de investigación en los que la pretensión es conocer lo general a través de lo individual (caso de la Sociología, por ejemplo). El dilema es menos dramático cuando, como sucede en nuestro caso, el objeto de estudio es precisamente lo individual, sin pretensiones de generalización (o con la pretensión de llegar tan solo a *generalizaciones intermedias*, es decir, a poder referir los hallazgos a grupos próximos y homogéneos). Como han señalado Wiseman y Aron (1969):

"El término 'estudio de casos' generalmente induce a pensar en lo individual, pero los grupos, las instituciones y las comunidades de iguales pueden ser objeto de estudios de casos (...) a través de los cuales se intenta comprender al individuo, su situación y su comportamiento en la configuración total de factores que le afectan a través del tiempo".

Planteada la cuestión a nivel de controversia de métodos (lo cualitativo frente a lo cuantitativo, lo empírico frente a lo subjetivo) tiene pocas posiblidades de prosperar más allá de las querellas habituales entre investigadores de una y otra tendencia. Ya he hecho referencia a ellas en un punto anterior. Estoy con Hernández (1986) en que la cuestión ha de ser planteada en términos funcionales y de racionalidad entre intento y estrategia. La bondad o insuficiencia de un método no es aplicable al método en sí sino al contexto en que se usa; es el problema y el propósito que guía su estudio el que definirá la adecuación o no de un método:

"Si de lo que se trata es de descubrir una realidad siguiendo el modelo de las ciencias físiconaturales, la metodología cuantitativa tiene un campo de aplicación más adecuado. Pero si el objetivo es el incorporar la información al proceso explicativo de la realidad social, nos situamos en un nivel diferente que permite integrar los datos y hace avanzar la teoría.

El lugar del método, entonces se concreta en un problema de racionalidad; es decir, se trata de adecuar los medios técnicos a los fines científicos. Por ello, no debe justificarse la cientificidad de un método en función de su mayor o menor semejanza respecto a las ciencias físicas naturales, sino en función de la

realidad que se pretende analizar. La posición de Stouffer, en un artículo de revisión de posturas anteriores es muy clarificador al respecto: tanto el estadístico como el investigador de casos pueden lograr beneficios mutuos si dejan de querellarse y comienzan a colaborar entre sí" (pág. 287-288).

Harré y De Waele (1979), se han planteado el tema de la adecuación de los documentos personales (biografías, autobiografías y diarios) para la investigación desde la *lógica de los diseños*. Contraponen los diseños extensivos a los intensivos. Los diseños extensivos basan su legitimidad en la representación: su ideal sería estudiar a todos los individuos de una clase, pero como tal cosa no es posible, se ha de muestrear el universo de referencia y seleccionar en él los casos promedio a partir de cuyo estudio se estipulará la definición de la "clase". El diseño intensivo se centra en uno o varios casos típicos a partir de cuyo estudio en profundidad se derivan las propiedades comunes de la "clase". Ambos presentan notables problemas en la sustanciación de la relación sujeto-clase:

"(Con los modelos extensivos se corre el riesgo de que) si los individuos que constituyen la extensión de la clase son altamente variables en sus características, los resultados de la investigación son fácilmente triviales, dado que existirán pocas propiedades en común a todos los miembros de la extensión de esa clase.

La ventaja de los diseños intensivos es que un gran número de propiedades pueden ser investigadas conjuntamente, detalladas en sus relaciones estructurales y sus interacciones, y propuesta una descripción de tipos muy detallada" (pág. 190).

El principal problema que a Harré y De Waele les plantea el modelo intensivo, como serían las biografías, historia de vida, diarios, etc., es que los tipos seleccionados para su estudio han de ser fuertemente *representativos* de la clase a la que pertenecen. En su esquema del diseño intensivo lo nomotético y lo idiográfico prácticamente se funden: la información solo puede obtenerse con provecho si el sujeto estudiado es un representante típico de parte o de todo el colectivo estudiado.

Su argumentación es menos pertinente en nuestro caso puesto que no pretendemos estudiar una clase (establecer descripciones genéricas del funcionamiento dilemático de los profesores) sino sujetos específicos de esa clase (cómo afrontan sus dilemas prácticos los profesores autores de los diarios estudiados). En todo caso, cualquier investigación, al menos implícitamente, tiene un compromiso con la generalidad, y con el desarrollo de la teoría de la que parte y, en tal sentido, la disyuntiva intensivo-extensivo, nomotético-idiográfico está siempre presente en el diseño y desarrollo de las investigaciones.

A la exigencia de la representatividad añaden Harré y De Waele la de la *veracidad* de los relatos. En principio mantienen ciertos recelos con respecto a la posibilidad de acceder a la realidad de los hechos a través de los relatos de los sujetos, sobre todo de los autobiográficos.

Para Harré y De Waele los relatos autobiográficos tienen mucho de autoconcepciones y autopresentación puntual. Eso puede generar en ellos una doble dificultad en lo que se refiere a la veracidad: 1) que tal presentación esté definida contextualmente, esto es, que el sujeto responda ante todo a las expectativas percibidas en la situación en que se produce el relato; y 2) que quede sesgada la perspectiva diacrónica por la influencia de dimensión sincrónica que implica la reconstrucción desde el aquí y ahora de la propia historia. En ambos casos la veracidad del relato quedaría seriamente condicionada.

Frente a los procedimientos que se basan en el análisis de los materiales suministrados por el propio sujeto (declaraciones y documentos escritos de diverso tipo como diarios, cartas, etc.) estos autores proponen la *biografía asistida,* una especie de híbrido metodológico que ha venido posteriormente a conocerse como "el método de Bruselas" (Sarabia, 1985); un grupo de técnicos, doce en el equipo original que quedaron después reducidos a cuatro, estudian desde distintas perspectivas a los sujetos: médicos, psicólogos, trabajadores sociales, etc. y enfocan cada uno la biografía de los sujetos desde su propio punto de vista profesional. El método en síntesis es el siguiente (sigo a Sarabia, 1985, en la descripción):

> "Una vez seleccionado sujeto y equipo de analistas, el primero debe describir su autobiografía. Este texto se divide entonces en segmentos, atendiendo a razones temporales y temáticas. A cada miembro del equipo se le entrega un segmento para su análisis para que, a partir del segmento recibido, imagine y reconstruya la vida del sujeto.
>
> Por tema se entiende un conjunto particular de pautas de pensamiento o de acción, que se extiende a lo largo del tiempo. Los temas se caracterizan por ciertas propiedades longitudinales, estructurales y por su singularidad.
>
> La parcelación en temas tendría por objeto sistematizar la reconstrucción de la vida estudiada desde un punto de vista a la vez sincrónico y diacrónico. Para ello Harré y De Waele construyeron un catálogo temático muy detallado, del que reproducimos a continuación sus grandes categorías:
>
> – *Marco microsociológico*:
>
> 1) perspectiva temporal
> 2) ecología social
> 3) condiciones económicas de vida
>
> – *Pautas psicosociológicas de vida*:
>
> 4) familia y grupos
> 5) pautas culturales de valores, normas, expectativas y roles
> 6) situación institucional
>
> – *Características individuales: sí mismo (self) y personalidad*
>
> 7) autodescripciones e interpretaciones
> 8) intereses; actividades ocupacionales y de tiempo libre
> 9) fines, aspiraciones y conflictos

> El objetivo de este esquema sería identificar sistemáticamente los temas mencionados por el autor en la biografía escrita al comienzo del proceso, y percibir posibles lagunas en dicha biografía, e indagar las razones de tales omisiones, siempre a través de un proceso de cooperación.
>
> (...) Los miembros del equipo no leen la biografía original entera, según el propio Harré, a fin de que los conocimientos implícitos, lo dado por supuesto emerja y quede reflejado en la reconstrucción de la vida del sujeto.
>
> ... (en esta fase los miembros del equipo aún no conocen al entrevistado, no se han entrevistado con él). El siguiente paso se inicia con un proceso de negociación que se inicia cuando los miembros del equipo presentan sus reconstrucciones al sujeto y afirman o modifican sus supuestos a través de una o varias entrevistas, en la que utilizan procedimientos de enfoque sobre aspectos concretos de la primera narración producida por el sujeto.
>
> (...) De las citadas entrevistas, aquellas en que cada miembro del equipo negocia con el sujeto la reconstrucción biográfica preparada desde la segmentación en épocas y temas del primer relato, se efectúan grabaciones y sus correspondientes transcripciones, a partir de las cuales el director de la investigación construye la primera autobiografía asistida. Tras ello, el sujeto sobre cuya biografía se trabaja, el equipo y el director del mismo, se reúnen para, a través de discusiones y negociaciones, confeccionar una segunda autobiografía en la que se ha prestado especial atención a los temas longitudinales que aparecen en ella" (pág. 181-183).

La complejidad del proceso implantado por estos dos autores aleja también su planteamiento sobre los documentos personales, del que nosotros estamos realizando. Sin embargo me ha parecido necesario traer a cuento aquí su método como clara expresión del gran espectro de enfoques desde los que en estos momentos se está abordando en la investigación el tema de la reconstrucción de realidades y experiencias individuales o colectivas a través de documentos personales.

En cualquier caso, puede observarse cómo el trabajo con documentos personales implica desde luego un notable riesgo metodológico, inherente por un lado a su inserción en el contexto de la investigación cualitativa, contexto en el que se sitúan la mayor parte de los trabajos en este ámbito, aunque se hayan planteado también análisis más objetivos y empíricos de los datos sobre todo a nivel linguístico (Ericcson y Simon, 1980), y por otro a la particular naturaleza de los datos en sí (autoinformes dados por el propio sujeto).

Con respecto a su naturaleza cualitativa las críticas han sido constantes: "los datos cualitativos, ha escrito Marsal (1977), desde las matrices teóricas hasta las meras observaciones sólo sirven, propiamente, para la fase previa a la investigación empírica o exploratoria, o bien apoyan las teorías dándoles mayor plausibilidad; pero en todo caso *aunque son más que una simple ejemplificación son menos que una prueba*" (pág. 308).

Con respecto a la naturaleza de los datos provenientes de documentos personales y las exigencias metodológicas que se han de cumplir, Blumer

(1939) comentando el trabajo de Thomas y Zaniecki, señala cuatro criterios de valoración:

> La *representatividad:* esto es, que el documento aparezca como expresión de la experiencia normal, común habitual del sujeto. Que represente realmente el campo semántico que refiere.
>
> La *adecuación:* esto es, que el propósito con el que se pretende utilizar el documento personal no desborde las posibilidades de éste como "dato", que sea proporcionado al objetivo de la investigación.
>
> La *fiabilidad:* que estaría ligada a la veracidad del documento (y ésta a la posibilidad de comprobar los datos en distintas fuentes o a través de diversos procedimientos).
>
> La *validez:* que se referiría a la fundamentación de las interpretación extraídas a través de los datos de cada documento particular. La validez se afirma a través del otorgamiento de una cierta preponderancia de evidencias con respecto a interpretaciones y/o en la justa correspondencia de éstas en aquellas.

La aplicación estricta de los criterios anteriores lleva obviamente a Blumer a concluir que es difícil justificar "científicamente" el uso de documentos personales y desde luego él piensa que los utilizados por Thomas y Znaniecki, al menos tomados individualmente, no cumplían tales requisitos. Mi impresión general es que las cosas han evolucionado desde entonces y que hoy estamos más cerca de planteamientos más abiertos con respecto a la posibilidad de trabajos científicos con documentos personales (exigir, por ejemplo, la comprobación por diversas fuentes anularía gran cantidad de documentos históricos pertenecientes a momentos ya pasados y por tanto no triangulables; la condición primera puede entrar en colisión con la tercera en el sentido de que datos sobre la vida de un famoso o sobre hechos muy relevantes podrían obtenerse a través de diversas fuentes, pero no así datos referidos a situaciones normales de vida).

En cualquier caso el marco de condiciones de Blumer, aceptable en líneas generales, no sería del todo aplicable al caso de los *diarios* donde factores como el de la fiabilidad pueden sustituir la exigencia de diversidad de fuentes por la estructura longitudinal del documento que da pie a redundancias de fiabilización (tópicos que se mantienen a lo largo del relato).

Uno de los autores clave para enfocar el tema de los documentos personales ha sido Allport (1942). Prácticamente todos los trabajos sobre el tema parten de la conceptualización que Allport hace de este tipo de materiales y del contexto de condiciones metodológicas en que los sitúa.

En dicho trabajo, Allport trata de responder a las numerosas críticas que se habían ido planteando a los documentos personales como material de investigación. Allport clasifica tales críticas en tres grupos:

1.- *Críticas que son triviales, irrelevantes o falsas*

Sitúa Allport en este grupo a aquellas presunciones de falta de objetividad, validez y fiabilidad de los documentos. Respecto a la objetividad es obvio que

son datos subjetivos, de eso se trata precisamente. La validez de los documentos puede ser valorada tanto cuantitativa como cualitativamente (igual que cualquier otro tipo de información disponible en otros modelos de investigación): cualitativamente a través del análisis de su consistencia interna, la fiabilidad del autor, la corroboración a través de evidencias independientes, etc.; cuantitativamente a través de correlación entre jueces que valoran por separado los documentos o fuentes. La falta de exactitud (fiabilidad) es un peligro fácilmente evitable a través de una cuidadosa selección, temática y temporal, de muestras o unidades de análisis. Salvo que se haga una selección caprichosa de los contenidos del documento no tiene por qué decaer la fiabilidad de la información.

2.- *Críticas que son verdaderas bajo ciertas condiciones o en un cierto sentido*

Sitúa aquí Allport aquellas críticas que pueden ser ciertas en determinadas circunstancias. Entre esas críticas incluye:

No representatividad de la muestra: que tendría sentido en estudios nomotéticos pero no en trabajos de índole idiográfica.

Excesiva simplificación: que puede darse cuando no se amplía lo suficiente el campo analítico o se cierra con excesiva premura la recogida de información. La excesiva simplificación puede venir de contar poco (el documento) o de contar las cosas desde una perspectiva excesivamente restringida (de todas maneras eso ya sería un reflejo de cuál es la posición del autor con respecto a la realidad que narra y por tanto un dato de interés para el analista).

Engaño deliberado: que es probable cuando las consecuencias que se deriven del documento pueden afectar a su autor (el uso que se vaya a hacer del documento). Puede obviarse en gran medida a través del anonimato o de la clara negociación de los propósitos a conseguir y de las consecuencias posibles.

Errores de memoria: se acentúa más este riesgo en el caso de relatos retrospectivos. Tiene menos sentido con respecto a los diarios, una de cuyas características es precisamente la inmediatez de la anotación. En todo caso también sería sintomático el hecho de recordar unas cosas y no otras: en el fondo lo que interesa al investigador es recuperar lo que el sujeto recuerda puesto que eso es lo que él realmente maneja en sus procesos cognitivos conscientes.

Ceguera de los motivos: suele suceder con respecto a motivos inconscientes pero es menos probable que ocurra con los motivos que el sujeto maneja en sus procesos conscientes. En todo caso el investigador sabe que los motivos reales, sobre todo los motivos más personales, de la mayor parte de las actuaciones de los sujetos no suelen pasar a los documentos personales, sobre todo si estos son públicos. De ahí que casi siempre el análisis de motivos se produzca desde la asunción de que son las razones contadas (y no necesariamente las únicas razones existentes).

3.- *Críticas ciertas y que han de ser tenidas seriamente en cuenta*

En este grupo de críticas, Allport señala tan solo una: el hecho de que en muchos de los sistemas de trabajo con documentos personales la conceptualización es arbitraria o predeterminada bien por el autor del documento bien por el investigador que lo analiza.

> Aquí residiría para Allport el principal riesgo metodológico en el trabajo con los documentos personales: probablemente el investigador pueda utilizarlos para avalar aquella teoría que él previamente ha elaborado y con la que accede al análisis del material.
>
> El procedimiento legítimo de la conceptualización de un material sólo puede surgir de una adecuada y dialéctica interacción entre lo que son en sí mismos los hechos o textos analizados y lo que aporta la teoría, esto es, entre inducción y deducción. Si el investigador guía la lectura de los textos desde la teoría, su visión del material aparecerá sesgada por la postura de partida. Si el investigador acude a los hechos sin teoría sólo encontrará en ellos un universo de datos inabordables y con frecuencia caótico.
>
> En todo caso parece claro que no hay un criterio general de análisis que nos avale con respecto a que la interpretación de un texto sea una y solo una. Más bien parece claro que cualquiera que sea la interpretación, que dependerá de la particular interacción entre datos y teoría que se produzca en cada caso, tal interpretación no será sino una de las varias posibles.

Pues bien, ésta es la situación que el diario ocupa en cuanto documento personal. He tratado de recoger algunas de las características conceptuales y de las condiciones metodológicas que son atribuibles a los documentos personales en el marco de la investigación en Ciencias Sociales. Como ya he ido señalando en cada caso, muchas de las prevenciones y consideraciones que se hacen con respecto a este tipo de material no son directamente aplicables a los diarios. No lo son al menos en el contexto de la investigación que nosotros estamos desarrollando en este momento. Sí lo serían en el caso de que tratáramos de llegar a través de los diarios a otro tipo de objetivos: por ejemplo diseñar un modelo que reflejara los usos habituales de los profesores a la hora de elaborar su discurso sobre las clases (en ese caso habríamos de responder a las condiciones de representatividad a que se ha aludido repetidamente), o si a través de los diarios quisiéramos llegar a los hechos objetivos que realmente ocurren en las clases, cuya versión personal del profesor conocemos a través del diario (en ese caso tendríamos que complementar los datos del diario con observaciones directas de la clase y el manejo de otro tipo de materiales documentales, etc.).

En el punto siguiente analizaré más detenidamente los diarios como instrumento de investigación con los profesores.

LOS DIARIOS COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

El sentido básico del diario en el contexto de este trabajo es el convertirse en *espacio narrativo* de los pensamientos de los profesores. Lo que se pretende explorar a través del diario es, estrictamente, lo que en él figura como expresión de la versión que el profesor da de su propia actuación en clase y de la perspectiva personal desde la que la afronta.

El diario como documento de expresión y elaboración del pensamiento de los profesores

En el diario, el profesor expone —explica— interpreta su acción diaria en la clase o fuera de ella. En ese sentido, el ámbito al que el diario puede referirse varía de unas investigaciones a otras. Yinger y Clark (1985) lo han utilizado, por ejemplo como instrumento para explorar las actividades de planificación de los profesores; nosotros, como expresión general de su trabajo en el aula, etc.

Yinger y Clark (1985) relatan la forma en que ellos introdujeron el tema de los diarios en sus investigaciones. Me parece interesante acudir aquí a su experiencia porque resulta un proceso casi paradigmático.

> "Cuentan estos autores que inicialmente su sistema de trabajo se basaba en el uso del *thinking aloud* pero eso les llevaba tanto tiempo (la realización de las grabaciones de los relatos verbales, la transcripción, el análisis, etc.) que acabaron sustituyéndolo por los diarios de clase de los profesores investigados. La consigna que se les dio fue que recogieran en el diario, todo lo ampliamente que pudieran, lo que habían pensado mientras realizaban su planificación".

Es decir, el diario se incorpora a su repertorio metodológico como un sustitutivo más económico que el *thinking aloud* pero con sus mismos propósitos (en el fondo, lo que sucedía era que trasladaban a los profesores la carga de trabajo que suponía para el investigador dicho método): *aparecía así el diario como un thinking aloud escrito.*

> "Una vez comenzado el trabajo los investigadores supusieron que no sería fácil que los profesores estuvieran dispuestos a realizar el gran esfuerzo que suponía estar pendientes de anotar las ideas que iban cruzando por su mente mientras planificaban (a la dificultad de planificar, y de hacerlo dentro de un contexto de investigación donde tal operación había de ser analizada, lo cual exigía planificar con sumo cuidado, había que añadir la de escribir los propios pensamientos). Estaban dispuestos pues, dentro del proceso de investigación, a dedicar un gran apoyo y estímulo a los profesores para animarles a cumplimentar los diarios.
>
> Sin embargo se encontraron con una doble sorpresa: de un lado, aunque al principio fue un poco duro para algunos de los profesores implicados en la investigación, muy pronto todos ellos se sintieron muy cómodos trabajando con el diario y no hizo falta ninguno de los recursos de apoyo previstos: "los profesores comenzaron a trabajar solos y requirieron muy poco apoyo de los investigadores". De otro, los profesores fueron valorando la riqueza intrínseca del diario para hacerse cargo de su propia actuación. Es decir, el diario pasó de ser instrumento de la investigación a convertirse en instrumento para ellos mismos (veían que el trabajo reflexivo del diario les servía a ellos para clarificar sus ideas; el participar en la investigación empezó a tener para ellos importantes repercusiones personales): "Para casi todos los profesores, el escribir el diario se convirtió en un valioso instrumento para su planificación y enseñan-

za. El leer y reflexionar sobre lo que ellos habían hecho llegó a ser para bastantes de ellos en un poderoso medio de desarrollo profesional" (pág. 3).

Más adelante, cuando describa el proceso de investigación que seguí, se verá cómo esta inesperada consecuencia con que se encuentran Yinger y Clark al trabajar con diarios se ha presentado también entre nosotros. El diario es un recurso ciertamente costoso, por lo que implica de continuidad en el esfuerzo narrativo, por lo que supone de constancia y ascesis al tener que ponerse a escribir tras una jornada a veces agotadora de trabajo en las clases (en ese sentido nuestro uso del diario, al tenerse que realizar en una fase postactiva de la enseñanza, aún implica mayor esfuerzo que el de los profesores que trabajaban con Yinger y Clark, que lo redactaban antes de dar las clases), y por el propio esfuerzo lingüístico de reconstruir verbalmente episodios densos de vida. Pero una vez que los profesores se "meten" dentro de la dinámica del diario le encuentran, por lo general, mucho sentido y una gran utilidad para ellos mismos; y a partir de ese momento el diario suele desbordar con mucho los propósitos iniciales del investigador (el profesor lo utiliza como algo suyo y para él).

De cara al sentido que aquí he querido dar a los diarios como recurso para acceder al pensamiento del profesor cabe destacar en él, al menos, cuatro dimensiones que lo convierten en un recurso de una gran potencialidad expresiva por el hecho de que:

a) Se trata de un recurso que requiere *escribir*
b) Se trata de un recurso que implica *reflexionar*
c) Se integra en él lo *expresivo* y lo *referencial*
d) Tiene un carácter netamente *histórico* y *longitudinal* de la narración

a) Respecto al primer aspecto, el *diario como documento escrito*, ha sido abordado ampliamente por Yinger (1981). Su argumento es que el hecho de escribir conlleva toda una serie de operaciones que lo aproximan mucho a lo que es el proceso de aprender[1]. Cita Yinger al respecto toda una serie de eslóganes que están en la experiencia común de las personas y que recogen las grandes virtualidades del hecho de escribir:

"Si usted quiere realmente clarificar sus pensamientos, trate de ponerlos por escrito...".

"Nunca me dí cuenta de lo que sentía realmente hasta que traté de expresar mis sentimientos por escrito".

"Pensé que lo entendía hasta que me puse a escribirlo" (pág. 2).

Desde la perspectiva del diario, Yinger señala cuatro características especialmente importantes:

[1] Autores como EMIG (1977) lo señalan explícitamente: *Writting as a mode of learning*, es el título de uno de sus artículos.

1) *El proceso de escribir es multirrepresentacional e integrativo*

En el desarrollo de la narración escrita, el escritor maneja las diversas formas de acceso a la realidad: hace, piensa y maneja imágenes (ojos, manos e ideas están trabajando simultáneamente y en interacción). De alguna manera el acto de escribir fuerza al que escribe a expresar en símbolos un conocimiento y unos recuerdos que habían sido representados originariamente (y almacenados en la memoria inmediata) de un modo diferente. En ese sentido se habla de representación como presentación de la experiencia de un modo y en unos códigos diferentes. En las ya clásicas teorías de los hemisferios cerebrales, ambos hemisferios participan en la tarea de escribir: el uno en tanto que se trata de un proceso de recreación de la experiencia en el que intervienen las emociones y la intuición; el otro en tanto que proceso de organización de esa experiencia en un mensaje estructurado, esto es, produciendo la síntesis, el pensamiento simbólico, la percepción de conjunto, etc.

2) *En el proceso de escribir se produce un feedback autoproporcionado*

Feedback en su doble dimensión reforzadora e informativa. "A medida que quien escribe va leyendo las palabras que acaba de escribir, esas mismas palabras le dicen si ha comunicado o no lo que quería comunicar. Los propósitos y objetivos íntimos del que escribe así como los componentes expresivos de la escritura, proporcionan un modelo de pistas para el contraste y la comparación.(...) El hecho de que la escritura recoja y mantenga pensamientos y sentimientos, convierte a los productos escritos en algo disponible como documento de la evolución y desarrollo de esos pensamientos y sentimientos" (pág. 6).

De alguna manera, como quiera que al escribir tenemos inmediatamente presente el resultado (proceso y producto de la escritura prácticamente se solapan) eso crea un proceso cíclico de creación-revisión, de salida y entrada de información sobre uno mismo y sobre lo que está escribiendo.

3) *Escribir requiere una estructuración deliberada del significado*

Todo aprendizaje (al menos el significativo) requiere establecer conexiones y relaciones entre la nueva información y lo que ya se conoce. El acto de escribir requiere el establecimiento continuo de ese mismo tipo de conexiones y de manipulación de la información. Como ha señalado Vigotsky (1962): "la escritura requiere una semántica deliberada y una sintaxis deliberada en el seno de una red de significado" (pág.100). Esto es, al escribir el escritor no puede por menos que manipular explícita y sistemáticamente los símbolos que utiliza. No se puede escribir (al menos no un diario) de manera mecánica e inconsciente. El significado, en la escritura, no puede sustentarse en apoyaturas no verbales o paraverbales como sucede en el lenguaje verbal: en este caso es únicamente la propia semántica y sintaxis de la narración la que soporta el significado de los mensajes.

4) *La escritura es activa y personal*

Toda escritura por su propia naturaleza supone una implicación personal (cognitiva y motora). A nivel del diario escrito es sobre todo la implicación cog-

nitiva la que resulta relevante y constructiva del pensamiento: se ha de estructurar, organizar, releer, reflexionar, modificar, etc. Es personal además en cuanto a la propia semántica de la narración: los temas los selecciona el autor, que es además quien define el sentido del texto y expresa la información en los términos en que ésta tenga sentido para él.

En el hecho de escribir el diario el que lo escribe no solo transporta su pensamiento a la narración escrita sino que lo hace a un ritmo propio: "el discurso escrito, han señalado Luria y Yudovich (1971), está estrechamente relacionado con la inhibición de las conexiones simprácticas inmediatas. Implica un proceso de análisis y síntesis mucho más lento, repetidamente mediatizado, lo cual hace posible no solo que se desarrolle el pensamiento deseado, sino, incluso, el retornar a pasos anteriores, y de esta manera transformar la cadena secuencial de conexiones en una estructura simultánea y autorrevisada. El lenguaje escrito representa un nuevo y poderoso instrumento de pensamiento" (pág.118).

De esta manera el propio hecho de escribir sobre la propia práctica lleva al profesor a aprender a través de su narración. Al narrar su experiencia reciente no sólo la construye linguísticamente sino que la reconstruye como discurso práctico y como quehacer profesional. La descripción se ve continuamente desbordada por planteamientos reflexivos sobre los porqués y las estructuras de racionalidad y justificación que fundamentan los hechos narrados. Es decir la narración se constituye en reflexión.

b) La *reflexión* como dimensión constitutiva de los diarios es el segundo gran aspecto a destacar. Básicamente toda mi concepción de la Didáctica está montada sobre el principio de la reflexión y lo que ello implica en cuanto a considerar al profesor y a los alumnos como agentes conscientes del proceso instructivo.

Como he señalado en el punto anterior, el propio hecho de que el diario suponga una actividad de escribir trae consigo la reflexión como condición inherente y necesaria a la redacción del diario. Como ha señalado Bereiter (1980) la escritura desarrolla una *función epistémica* en la que las representaciones del conocimiento humano se modifican y reconstruyen en el proceso de ser recuperadas por escrito. Las unidades de experiencia que se relatan se analizan al ser escritas y descritas desde otra perspectiva, se ven con una "luz diferente". Es la idea del "descentramiento" brechtiano: el personaje que describe la experiencia vivida se disocia del personaje cuya experiencia se narra (el yo que escribe habla del yo que actuó anteriormente; esto es, es capaz de verse a sí mismo en perspectiva, en una especie de negociación a tres bandas: yo narrador-yo narrado-realidad).

Ésta es probablemente la virtualidad más interesante del diario. Incluso más que la de creación de un material escrito que luego pueda ser analizado por el investigador. Es el diálogo que el profesor, a través de la relectura y la reflexión, entabla consigo mismo con respecto a su actuación en las clases.

c) La reflexión es, pues, uno de los componentes fundamentales de los diarios de los profesores. En los diarios esta reflexión se proyecta en dos vertientes complementarias, que siguiendo la terminología de Jacobson (1975) podríamos denominar vertiente referencial y vertiente expresiva. La primera de ellas, supone una *reflexión sobre el objeto narrado:* el proceso de planificación, la marcha de la clase, las características de los alumnos, etc. (la semántica de la narración variará en función de la consigna que delimite el espacio a presentar y el propósito del diario). En los diarios, como en las entrevistas, son frecuentes las descripciones sobre la situación de la escuela donde los profesores desarrollan sus tareas, sobre las características de los alumnos, sobre los aspectos objetivos de la marcha de las clases, etc. A ello me refiero al hablar del *componente referencial* de los diarios. La segunda incluye una *reflexión sobre sí mismo*, sobre el narrador (uno mismo como actor y por tanto protagonista de los hechos descritos, y uno mismo como persona y por tanto capaz de sentir y sentirse, de poseer emociones, deseos, intenciones, etc.). Es a lo que denomino *componente expresivo* de los diarios.

En cierta ocasión señale (Zabalza, 1986):

> "Si a nivel general, el diario constituye una lectura de la realidad de las clases, en esa lectura se integran, de manera bastante dialéctica, el componente lector y el componente realidad leída. En unos diarios prevalece intensamente la dimensión lector (están más saturados de la función expresiva: visión poética, analógica, autorreferencias emotivas, lectura de la realidad desde uno mismo y desde las reacciones que a uno le provocan o desde experiencias personales análogas, etc.). En otros diarios predomina la dimensión realidad (están más saturados por la función referencial: descripciones de lo que se hace, de los programas que se siguen, narraciones objetivas de cómo son y cómo suceden las cosas en clase, etc.). También existen casos mixtos en los que el diario aparece como una mezcla (con diversas proporciones según los días narrados) de aspectos expresivos personales y aspectos descriptivos" (pág. 5).

La implicación personal en la realización del diario es pues multidimensional y afecta tanto a la propia semántica del diario (en él van apareciendo lo que los profesores saben, sienten, hacen, etc., así como las razones por las que lo hacen y la forma en que lo hacen, y eso es propiamente lo que convierte al diario en un *documento personal*) como a su sentido (el diario es ante todo algo que uno escribe desde sí mismo y para sí mismo: lo que se cuenta tiene sentido, sentido pleno, únicamente para aquel que es a la vez autor y principal destinatario de la narración).

d) El último aspecto destacable del diario es su carácter *longitudinal* e *histórico*. Este aspecto lo diferencia y le da ventaja sobre el resto de los documentos personales, que o bien son puntuales (cartas, documentos sobre momentos específicos, etc.) o bien constituyen reconstrucciones de periodos vitales desde momentos distantes a los hechos narrados (biografías, entrevistas, historias de vida, etc.).

Por el contrario, el diario va estableciendo la secuencia de los hechos desde la proximidad a los propios hechos. Dos aspectos son destacables en los diarios desde el punto de vista de la diacronicidad.

Por un lado, la narración recorre un prolongado periodo de actividades con lo cual la perspectiva que se ofrece de los hechos es una perspectiva longitudinal que permite observar cómo van evolucionando. Muchas de las circunstancias que caracterizan la dinámica instructiva de las clases y de la actuación de los profesores son evolutivas (los fenómenos evolucionan no en función de los *inputs* sino en función del propio proceso dinámico del desarrollo de dichos fenómenos).

De otro lado, el diario presenta la característica de la segmentación del periodo general (el conjunto del periodo narrado) en segmentos temporales unitarios. El profesor cuenta cada día lo que ha pasado y luego no escribe hasta la próxima vez introduciendo hitos temporales en la narración. Eso evita el sesgo de la perspectiva homogénea de análisis de los datos. Cuando uno escribe su autobiografía en un periodo narrativo unitario toda la narración viene realizada desde una perspectiva bastante homogénea, la que corresponde al momento en que se escribe. Así, por ejemplo, uno reconstruye su historia de vida desde la perspectiva del momento actual, pese a que con toda probabilidad la perspectiva con que actuó en cada momento no fue la actual sino que también dicha perspectiva ha ido variando con el tiempo, cosa que no se evidenciaría en la narración.

En el diario se percibe no solamente el transcurrir de la acción, sino lo que es más importante, ya que se trata de estudiar el pensamiento del profesor, la evolución del pensamiento de los profesores a lo largo del transcurso del periodo que cubre el diario. En ese sentido el diario conserva la secuencia, evolución y actualidad de los datos recogidos. Concretamente de cara al estudio de los *dilemas,* esta evolución de la perspectiva (razonamientos, enfoques, actitudes, actuaciones, etc.) del profesor que el diario recoge resulta fundamental.

Salvaguardias metodológicas en el trabajo con diarios

En un punto anterior, al plantear el tema general de la investigación cualitativa y después al presentar las características de los documentos personales en el ámbito de la investigación, he ido señalando algunas de tales salvaguardias. Aquí quisiera referirme de modo explícito a las cuestiones más específicamente relacionadas con los diarios.

Creo que es importante tomar en consideración dos tipos de salvaguardias: por un lado las *salvaguardias técnicas* y por otro las *salvaguardias de contextualización pragmática*.

Por lo que se refiere a las *salvaguardias técnicas* se centran, sobre todo, en la *validez* de los diarios. Validez que se especifica, por un lado, en el proble-

ma de la *representatividad* (no muestral sino significativa) de las unidades textuales recogidas en el diario, y por el otro en la incidencia de la *reactividad* en el proceso de elaboración del diario. Por supuesto, como en toda investigación, el tema de la *fiabilidad* y *constancia* de los propios datos y de los análisis que sobre ellos se realizan es también un punto importante, pero en esto los diarios participan de las condiciones del conjunto de los documentos personales, y sobre ello ha habido ya muchas referencias en puntos anteriores (características de la hermeneútica, procesos de interpretación, análisis de los datos, etc.).

Con respecto a la *validez-representatividad,* el tema afecta a los diarios de una manera bastante similar a como afecta al conjunto de las investigaciones cualitativas. Ya he señalado anteriormente que la cuestión, al menos en nuestro caso y en el momento actual de la investigación, no se plantea en términos de representatividad muestral ni de generalización. Pese a ello el tema de la *validez* sigue siendo una condición básica en dos sentidos.

• En cuanto al nivel de *naturalidad frente a artificiosidad* de las operaciones y contenidos que están implicados en el proceso de elaborar el diario y en lo que se refiere a su propio contenido.

En términos sencillos, la cuestión que no puede por menos plantearse quien trabaja con diarios es a qué responde el diario en sí y lo que en él se cuenta: ¿el proceso reflexivo que hace posible el diario refleja una conducta habitual del sujeto o solo una respuesta coyuntural a la necesidad de escribir el diario?, ¿los contenidos que el diario transmite se corresponden con lo que es la marcha habitual de las clases o más bien con una "reconstrucción" para el diario?, ¿hasta qué punto el diario refleja o por el contrario altera la marcha "normal" de los profesores y de sus clases?

A nivel más general, la cuestión se plantea en términos de adscripción de la técnica del diario bien al espacio de las *técnicas naturalistas* (observar-recoger una situación sin alterarla) bien al espacio de las *técnicas convencionales* (la información que se recoge es la respuesta de los sujetos a una situación artificial, la situación de prueba).

Posiblemente la disyuntiva pueda plantearse en términos de diversas modalidades de investigación que implicarían la elaboración de distintos tipos de diarios:

- Si utilizamos el diario de cara a *recoger el pensamiento habitual de los profesores* en el desarrollo de sus clases no interesará mucho que el instrumento no altere de manera sustancial lo que es la realidad que a través de él queremos estudiar, es decir, el pensamiento "habitual" de los profesores.
- Si utilizamos el diario como *fuente de datos* para investigar la marcha real de las clases de los profesores que realizan el diario, es decir, el diario como documento descriptivo, como fuente de información veraz, enton-

ces nos interesará mucho asegurar la fidelidad de los datos que el diario ofrece (que el profesor no altere la realidad al contarla), necesitando, como salvaguardia metodológica, contrastar tales datos con otros obtenidos a través de la observación directa de la realidad narrada.

– Si utilizamos el diario como *instrumento de desarrollo profesional* de los profesores, ni una cosa ni otra poseen excesiva relevancia. Si la actuación reflexiva del profesor sobreviene a raíz de su implicación en la redacción del diario, bienvenida sea, ya que con ello ha logrado el diario uno de sus objetivos más importantes: introducir al profesor en un contexto de racionalidad superior al que anteriormente poseía. Si el profesor no narra sino que construye la realidad que aparece en los diarios, tampoco eso supone un detrimento sustantivo del mensaje que el diario contiene: de una manera u otra a lo largo de la narración (y hay que pensar que lo propio del diario es que se trata de un largo proceso de narraciones sucesivas y distanciadas en el tiempo) irá apareciendo su auténtico "estilo docente". Obviamente esto puede no suceder en el caso de que exista una voluntad explícita y mantenida de "engañar" por parte del autor del diario (engañarse a sí mismo y/o engañar al destinatario, si lo hubiere). Esto puede suceder en función del contexto pragmático en el que se produjera el diario. A ello me referiré en el siguiente punto.

• Conectada con el punto anterior está la dimensión de la *reactividad* (problema común a las investigaciones cualitativas y observacionales). En ese sentido el trabajo con diarios se incluye en el mismo contexto paradójico en que se inscriben el conjunto de las investigaciones "naturalísticas": se trata de observar cómo actúa la gente cuando no es observada.

En el caso de los diarios se trata de que los profesores los escriban para trabajar sobre ellos como material de investigación o de desarrollo profesional, pero bajo la implícita pretensión de que han de escribirlos como si nadie fuera a leerlos.

Éste es un tema importante en toda investigación. Pero en el caso de los diarios cabe plantearlo mejor desde la perspectiva del contexto pragmático en el que se incluye el diario. Eso es lo que analizaremos a continuación.

El *contexto pragmático* de realización de los diarios es el otro punto fundamental de las salvaguardias técnicas. En el tema de la pragmática relacional en que se inscribe el diario se entrecruzan y vierten tanto el discurso técnico de los diarios como su discurso más estrictamente didáctico; esto es, tanto el sentido de los diarios como documentos referidos a estrategias de investigación como su sentido de procesos reflexivos vinculados al desarrollo profesional de sus autores.

En buena medida el contexto pragmático de la realización del diario viene definido por tres parámetros:

- El tipo de *solicitud* a que responde el diario, o más bien, a qué tipo de solicitud responde el profesor que lo escribe.
- Desde qué percepción de sí mismo y del investigador elabora el profesor el diario; esto es, qué *definición de la situación* de investigación y del papel de los que en ella participan enmarca la realización del diario.
- Cómo se resuelve la *dialéctica privacidad-publicidad* con respecto a los contenidos del diario.

La cuestión de la solicitud puede situar al diario en contextos muy diversos: puede tratarse de una actividad inscrita en un proceso de investigación, puede ser algo realizado a iniciativa del propio profesor, puede tratarse de una actividad enmarcada en un proceso formativo (en nuestro caso, por ejemplo, lo estamos utilizando en los periodos de prácticas de los alumnos de magisterio), puede tratarse de un documento para analizar y evaluar a los profesores, etc.

Obviamente los diarios surgidos en cada uno de esos contextos poseen unas características muy diferentes entre sí. Sobre todo el hecho de que el diario como tal vaya a convertirse en un *producto evaluable* y que de tal evaluación puedan derivarse consecuencias de algún tipo (positivas o negativas) para el redactor del diario que afectan profundamente al contexto pragmático del diario y compromete su validez (en todo caso, no de manera sustantivamente distinta a como la compromete en cualquiera de las otras técnicas de recogida de información).

La *definición de la situación y de la relación* es también otro de los componentes de este contexto pragmático del diario y puede afectar mucho a su sentido. El diario bajo este punto de vista, se convierte en un *espacio de intercambio.* A lo largo de la narración el profesor va entablando una "conversación" consigo mismo y con los virtuales destinatarios del relato.

El tema de la reactividad, a que antes aludí, tiene aquí uno de sus principales factores de influencia: tanto más natural será la conducta del profesor autor del diario cuanto más naturalmente defina al investigador con el que trabaja. En la medida en que el investigador (y virtual destinatario del diario) aparezca investido de fuerte poder, y en la medida en que tal poder lo sitúe en una posición distante y evaluadora (contexto judiciario) con respecto al profesor (que en ese caso sería además la parte débil, el evaluado y, en sentido simbólico, incluso el "reo") la *naturalidad del diario* obviamente decae. En muchos casos el autor del diario se ve, consciente o inconscientemente, impelido a elaborar un discurso bien artificial, bien autojustificativo.

A este respecto, el diario hay que situarlo teóricamente en el marco del *interaccionismo simbólico* y de la *pragmática comunicacional.* Hay siempre en el diario un juego relacional puesto en marcha, una negociación de expectativas: primero entre el autor y su obra, después entre el autor y el destino real o percibido de su producto. Y este intercambio no siempre se produce en términos

lógicos y explícitos sino que en él interactúan evidencias y percepciones subjetivas, certezas objetivas y sensaciones personales al margen e incluso en contra de tales certezas.

Este mundo de la transacción simbólica de expectativas está muy arraigado en la investigación educativa y constituye uno de los marcos de condiciones más determinantes en que se desarrollan las relaciones investigador-profesores. Y, como ya digo, dada su naturaleza etérea y alógica no es fácilmente neutralizable desde estrategias convencionales de negociación. Pese a los esfuerzos de unos y otros permanece agazapada la sensación de que cualquier estudio es una evaluación, de que cualquier explicitación del propio pensamiento o la propia actuación en las clases es un riesgo.

La naturaleza particular del diario, por otra parte, tiende a aumentar más que a disminuir esta tensión implícita en la investigación y/o en el trabajo conjunto entre "los de dentro" y "los de fuera" de la escuela (Holman,1980), entre investigadores y profesores (incluso aunque tal dicotomía en el diseño de la investigación no exista y explícitamente se haya identificado la condición de investigadores de ambos y la complementariedad de las aportaciones de unos y otros).

Otro componente del contexto pragmático de los diarios es el que se refiere a la *dialéctica privacidad-publicidad* de los contenidos del diario. Éste es quizá el aspecto que más suele destacarse por quienes analizan el tema de los diarios desde fuera. En varios Congresos algunos de mis colegas me han hecho notar las implicaciones éticas que el trabajo con diarios trae consigo basándose en la naturaleza privada del documento. Sin embargo, planteada la cuestión a los profesores (luego analizaré sus respuestas al respecto) no parece que el tema se plantee en términos tan dramáticos.

En el fondo, tratamos de conceptualizar el diario no como documento privado sino como documento personal (lo sería en igual manera una entrevista, una observación, etc.). Y además ofrecer las garantías suficientes como para saber en cada caso qué tipo de datos se ofrecen *off the record* y qué datos constituyen el "cuerpo público" del documento.

En el planteamiento que nosotros estamos haciendo, las condiciones de una "higienización" del contexto pragmático obtienen siempre una atención especial. Escribir un diario es siempre una alternativa opcional, optar por ella no supone ventaja alguna, y es más, significa preferirla sobre otras alternativas más cómodas. El diario jamás entra en sistemas de evaluación. Por otro lado, el análisis del diario es siempre un análisis negociado. Y en tercer lugar el profesor, que es a la vez, el auténtico investigador y el principal usufructuario de los análisis, sigue siendo dueño de su escrito y éste no es utilizable salvo en contextos de investigación y siempre de forma anónima.

Todo esto es, al menos, lo que aportan las comunicaciones explícitas entre los profesores y yo mismo. De alguna manera, éste es un tema "resuelto". Es

más, se lo he planteado explícitamente a ellos en las sesiones de negociación y sus respuestas han sido claras. Siempre puede plantearse la objeción de que también tales respuestas estaban condicionadas por el contexto (no podrían decir que les afectaba el hecho de que alguien, en este caso yo, fuera a leer y trabajar sobre el diario, porque eso hubiera significado anular el valor del diario y entrar ellos mismos en contradicción) y la validez del diario se vería igualmente comprometida. Pero esto nos llevaría a un encadenamiento sin posible respuesta. En todo caso la "no validez" queda aquí planteada en términos de posibilidad y/o conjetura técnica, mientras que la validez es una constancia explícita.

3

Nuestra experiencia de trabajo con diarios

EL CONTEXTO

Uno de los aspectos que, desde lo visto en los puntos anteriores respecto a las condiciones exigibles al trabajo con diarios, resulta necesario describir antes de ofrecer los resultados de la investigación es el *contexto de elaboración* de los diarios.

En los capítulos anteriores han quedado claros, eso espero, los parámetros teóricos y epistemológicos en que se incribe el trabajo con diarios. Aquí pretendo explicitar cómo se ha desarrollado en concreto el trabajo para que pueda entenderse y valorarse la investigación en sus propios términos, y en su caso, pueda procederse a trabajos de replicación y desconformidad.

El trabajo se inició hace tres años. La iniciativa correspondió a alguno de los profesores en ejercicio que cursaban conmigo la asignatura de Didáctica.

> Como es bien conocido por todos los profesores de Pedagogía, nuestra carrera suele ser una de las vías preferidas de promoción profesional de los profesores en ejercicio. Bastantes profesores optan por cursarla una vez que, aprobadas las oposiciones de Magisterio, se incorporan a sus respectivas escuelas. Esta situación, que en principio parece positiva por el esfuerzo de los alumnos por mejorar su competencia pedagógica, presenta no pocos problemas en la organización docente de los cursos y en el desarrollo de las clases. Sobre todo en universidades pequeñas como la nuestra donde no es posible mantener cursos nocturnos que permitan a dichos alumnos integrarse en formas estables de enseñanza universitaria. Con frecuencia sus primeros puestos de trabajo los lle-

van a lugares alejados y su contacto con los profesores es muy esporádico cuando no se reduce simplemente a recoger los "apuntes" de algún compañero y asistir a los exámenes.

En esta situación de fuerte diseminación de la atención y el esfuerzo personal entre lo que es el propio trabajo profesional y lo que es el seguimiento del curso, es frecuente que los "profesores-alumnos" se tengan que enfrentar a un campo de fuertes tensiones personales y que en alguna medida su demanda con respecto al currículum universitario reúna características diferenciales con respecto al grupo normal de alumnos "asistentes" (los "alumnos-alumnos").

En el caso concreto del trabajo en Didáctica esa desviación de la demanda es probablemente más fuerte que en otras asignaturas. No les satisface en exceso un programa pensado para alumnos que no han tenido ningún contacto con la escuela y que por tanto se plantean los temas en forma bastante genérica y "académica". Tampoco les satisface, en este caso por escasa disponibilidad de tiempo, el verse sobrecargados por trabajos académicos a los que suelen otorgar escaso valor (recensiones, realización de prácticas lejanas a su situación profesional actual, etc.). Digamos que ambas características de la situación de los profesores-alumnos en la asignatura de Didáctica constituyó el marco de la propuesta de algunos de ellos a la que antes aludí.

En términos, simples la propuesta que me plantearon fue que preferirían sustituir los trabajos convencionales del grupo de alumnos-alumnos por un tipo de trabajo del que ellos pudieran extraer ventajas para su propia profesión. *Fue en ese momento cuando empezamos a hablar de los diarios*.

Sin tener aún muy clara la idea, el programa de trabajo se fue poco a poco clarificando al analizar las distintas perspectivas desde las que la asignatura, por un lado, y la línea de trabajo e investigación en que yo mismo estaba implicado en ese momento, podían ser plataformas constructivas de cara a su desarrollo profesional. Pensamos que el diario podía ser un buen instrumento de trabajo, que podía unir la utilidad académica a la profesional.

Desde el primer momento quedó claro que la opción diario era exactamente eso, una opción a la que podían acudir si lo deseaban aquellos profesores, que estando en ejercicio, deseaban trabajar sobre su propia práctica en lugar de sobre las otras actividades de aplicación que desarrollaba el grupo normal de alumnos. Quedó igualmente claro que el diario no sería evaluado; lo único que se tenía en cuenta era el hecho de que se optaba por hacer el diario, esto es, se valoraba el hacer un trabajo práctico, puesto que era un requisito de la asignatura, pero no el producto que finalmente se lograra. Esta distinción puede parecer en exceso sutil y equívoca pero creo que supuso la primera fase de negociación de la investigación y que nos quedó suficientemente claro. Quien no deseara hacer el diario podía optar por las otras modalidades de trabajo práctico puestas en marcha en la asignatura (todas

ellas sin duda mucho más "cómodas" que el hacer el diario: de hecho del grupo total de alumnos-profesores tan sólo 6 ó 7 prefirieron este trabajo, el resto siguió la marcha normal de la clase). En todo caso ni el diario en su conjunto, ni sus contenidos, ni si estaba bien o no lo que el profesor contaba que hacía en sus clases, etc. era tema evaluable. El compromiso era hacer un diario, no que éste respondiera a unos determinados estándares de calidad o desarrollo formal.

Ésta es, creo yo, una primera cuestión importante a la hora de situar los diarios en su contexto: *en mi caso se trata de un contexto académico con todo lo que eso puede tener de servidumbres y de posibilidades.*

Una segunda cuestión importante fue la *delimitación de la consigna* desde la que se iban a hacer los diarios. Dado el origen y el sentido de los diarios no se explicitó ni cerró la consigna. Quedó totalmente abierta para que cada profesor afrontara la tarea de hacer el diario de una manera personal (en el fondo para que cada uno pudiera reflejar en el diario su propia perspectiva de la enseñanza).

El planteamiento de partida fue pues, "tratad de recoger en el diario lo que os parezca importante de lo que pasa en vuestras clases".

Comoquiera que nuestro intento no era tanto comprobar cómo suceden determinado tipo de procesos en las clases, ni comprobar cómo de bien lo hacen los profesores que elaboran su diario (eso hubiera significado romper el compromiso de la no evaluación), no necesitábamos una estructura homogénea en la confección del diario ni en los temas que cada profesor incluyera en la narración. Más bien al contrario, pareció más interesante dejar absoluta libertad, de manera que a través de los diarios pudiéramos analizar:

- cómo funcionan realmente los diarios (qué posibilidades tienen como instrumentos de recogida de la dinámica de las clases);
- qué tipo de "selección de eventos" hacen los profesores que participan en la experiencia: qué aspecto de la dinámica de sus clases y de su propia experiencia profesional destacan (al menos implícitamente puesto que centran en ella la narración) como más relevante en la clase.

Algunos de los profesores participantes plantearon la conveniencia de señalar los aspectos cuantitativos materiales del compromiso (ahí se refleja de alguna manera que los principios académicos de la cantidad permanecieron agazapados pese a la salvaguardia pretendida) y se llegó al acuerdo de que bastaría con recoger datos de dos días por semana, procurando que los días fueran variando de una semana a otra. Ninguna otra limitación se estipuló en el programa. Y de hecho, incluso ésta no fue tenida en cuenta, y algunos profesores construyeron su relato diariamente, saltándose aquellos días en que por cansancio u otras ocupaciones no les era posible realizarlo. En todo caso, tal circunstancia no afecta ni a la estructura ni al contenido del diario pues la

narración se mantiene durante un tiempo suficientemente largo (cuatro meses como máximo y un curso en el más amplio).

Con este planteamiento general comenzaron a trabajar los profesores. La idea era que cada mes tuviéramos una entrevista para comentar el diario: la realización del diario, los problemas que les planteaba, etc., no su contenido; yo no tuve acceso al diario hasta que éste estuvo concluido. En estas entrevistas nunca se planteó modificación alguna de la consigna inicial; cualquier planteamiento que los profesores hacían era aceptado sin más discusión. Las entrevistas sirvieron sobre todo para afianzar el contacto entre ellos y yo. En ese sentido el diario se convirtió durante toda la etapa de elaboración en un espacio de encuentro, en algo que teníamos en común, y que definía un modo relacional muy diferente al que suele ser habitual con respecto a los alumnos que realizan trabajos normales de clase.

Elaboración de los diarios

Probablemente éste sea otro de los aspectos definidores del contexto de elaboración de los diarios. Mi posición, como "virtual" investigador de despacho, y la suya como investigadores de campo se completaron "notablemente". Entiendo que, como ya señalé anteriormente, el contexto académico del programa (en lo que tiene de estructura asimétrica profesor-alumno y de "fantasmas" referidos al poder-saber del profesor universitario) no desapareció nunca, al menos con alguno de los participantes. De hecho (lo señalaré después) en algunos pasajes del diario aparecen claras referencias al "lector", una especie de diálogo conmigo como tratando de explicar-justificar por qué hacen lo que cuentan estar haciendo, o para indicar cómo en ese momento están poniendo en práctica algo que se había trabajado teóricamente en la clase de Didáctica.

Quiero con esto señalar que la pragmática relacional fue correcta en términos generales aunque siempre dentro de sus limitaciones. Y me parece conveniente tener en cuenta tales limitaciones porque sin duda introducen un sesgo importante (a nivel de conjetura al menos) en el proceso general del trabajo. Yo creo que no influyó en absoluto en los resultados finales, y los profesores implicados así lo confirman en la entrevista de negociación. Pero, sin duda, otros investigadores con experiencias similares, pueden tener opiniones contrarias. Por eso he creído importante explicitarlo aquí de manera clara, estoy de acuerdo con Erickson (1986) en que uno de los compromisos del investigador cualitativo es señalar las pistas de descalificación que pueden afectar a sus trabajos, de manera que subsiguientes replicaciones puedan tenerlas en cuenta.

LA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Dicho lo anterior para especificar el contexto de elaboración, pasaré a continuación a explicitar el desarrollo general del trabajo y su estructura metodológica.

Los profesores fueron desarrollando sus diarios durante el año académico con esas intermitentes visitas de "comentario" y diálogo sobre la experiencia, de las que normalmente salían reforzados y animados. A finales de curso, fueron entregando sus diarios aunque algunos ya los habían ido entregando "por partes" anteriormente. Mi primer análisis se produjo durante ese verano y durante parte del curso siguiente. Momento en el que también se fueron intercalando las *entrevistas de negociación*.

Quizá sea importante destacar al respecto que cuando realizamos las entrevistas de negociación, los profesores autores de los diarios ya no eran alumnos míos y en el caso de la segunda entrevista algunos ya había acabado la carrera con lo cual el contexto académico, por lo menos de manera formal, había dejado de existir como estructura condicionante.

En dichas entrevistas (en unos casos fueron una, en otros dos y en el caso que analizo más en profundidad han sido varias) nos planteábamos distinta cuestiones:

- *Cuestiones referidas a los propios diarios en sí.* Hay que recordar que uno de los objetivos de la investigación es plantearse la virtualidad de los diarios como instrumentos de investigación y desarrollo profesional. Los profesores expresan su opinión sobre el valor de hacer el diario, si aporta algo, si compensa el esfuerzo, si su validez se ve comprometida por el hecho de que lo vaya a leer alguien, incluso si ése es un profesor, etc.
- *Cuestiones referidas a su forma de llevar la clase.* Entramos en una especie de "estimulación de recuerdo" de manera tal que algunas de las cuestiones planteadas en la narración se recrean explicitando los porqué y para qué.
- *Cuestiones referidas a las inferencias,* que yo presento en torno a su *perspectiva* general de la enseñanza y en torno a los *dilemas* que a mi entender se plantean en el diario.

En estas entrevistas de negociación se van revisando las cuestiones señaladas. En general, por lo menos hasta la fecha, no ha habido desacuerdos notables, aunque la aportación de los profesores ha permitido que muchos aspectos del trabajo adquieran todo su sentido. En el caso del profesor, cuyo diario analizo aquí en profundidad fue él mismo quien me sugirió la existencia de algún dilema que yo no había señalado y que él al revisar conmigo nuevamente el texto, identificó en su actuación.

El mismo proceso estamos siguiendo en toda la línea de investigación en la que se inscribe este trabajo, sobre todo en lo que se refiere a las entrevistas en profundidad: se trabaja el texto y se vuelve nuevamente con los profesores para negociar con ellos los resultados del análisis. Por lo general, los profesores modifican poco las estimaciones del investigador (quizá poco acostumbrados a este tipo de trabajo) y se encuentran perfectamente reflejados en ellas (quedando muy gratamente sorprendidos de la congruencia de sus pensamientos, vistos ahora en una nueva perspectiva).

La aportación e implicación de los profesores suele cambiar mucho de signo a partir de este momento, quizá por el refuerzo que supone verse "científicamente" reflejados en un cuadro de contenidos, quizá porque es entonces cuando se disipan más plenamente las suspicacias con respecto a la investigación (queda claro que se trata de explorar con él lo que él piensa y en absoluto de evaluar sus pensamientos). Tanto la primera como la segunda entrevista mejoran sustancialmente la coherencia interna de los datos e inferencias iniciales del investigador.

Volviendo a la historia de la investigación que aquí presento, mi contacto con los profesores finalizó con la realización de las entrevistas. Aunque varios de ellos expresaron su deseo de continuar escribiendo el diario de clase, desconozco si mantienen su propósito hasta el presente.

El caso del profesor cuyo diario analizo más en profundidad sí ha seguido en contacto conmigo, y su diario se convirtió en material sobre el que aún seguimos trabajando conjuntamente. El cambió de destino y de nivel de enseñanza, como se verá en el análisis posterior, lo cual además, nos ha dado la oportunidad de ver cómo han ido evolucionando su perspectiva pedagógica y sus dilemas al cambiar de contexto, de nivel escolar e incluso de desarrollo profesional.

En cuanto a la *metodología de análisis del texto* de las narraciones, el proceso seguido ha sido el siguiente:

1. En primer lugar se ha realizado una *lectura exploratoria* de todo el texto. Se trata de una lectura sin anotaciones cuyo propósito es habituarse a la línea de discurso seguida por el profesor y al universo de eventos que se recogen en el diario: tipo de niños, características del centro escolar, dinámica general de las clases, etc.

Esta lectura previa de familiarización evita el riesgo de lo que Erickson (1986) ha denominado la *tipificación prematura,* y da pie al investigador a ir construyendo sobre la marcha un esquema marco capaz de recoger los componentes más salientes de la narración. Esta primera lectura permite a la vez tener una *imagen completa del discurso global* que evitaría una visión parcelada y atomística de las diversas unidades narrativas.

2. Le sigue una segunda *lectura de anotaciones al margen* y de selección de afirmaciones y datos relevantes desde el punto de vista de los grandes campos temáticos a explorar. En el fondo se trata de extraer las redundancias y momentos críticos existentes en el texto.

Para esta fase, los diferentes tipos de diarios exigen una aproximación distinta. En el caso de los diarios de profesores estoy utilizando un esquema de campos que había planteado Elliot (1984). Para mí tiene la ventaja de que delimita espacios más que categorías y que, al no especificar *a priori* los contenidos de esos campos, da pie a incluir en ellos los aspectos diferenciales de cada diario. Los tres puntos de vista desde los que Elliot proponía observar-analizar las clases son:

a) *Las pautas o **patterns idiosincrásicos** del aula*

Permiten hacer una caracterización descriptiva de la clase, en nuestro caso de las clases narradas en el diario: dinámica general de la clase, rutinas, modos de procedimiento en el desarrollo de las tareas, redundancias, estructura de roles y modos de organización, reglas, etc.

No se trata de recoger en cada diario todos y cada uno de los puntos posibles. Ya que unos insisten en unos elementos y otros en otros. Esa diferenciación es precisamente la "idiosincrasia" del diario (y por tanto del profesor que lo escribe).

Del análisis de los patrones idiosincrásicos del profesor es de donde extraigo la *perspectiva,* es decir, el enfoque general que parece presidir esa clase, la idea en torno a la cual el profesor funciona como profesional. En algunos casos, como por ejemplo, en el análisis del pensamiento de los profesores que desarrollaron en Galicia el proceso de integración de niños deficientes en clases normales (Parrilla, 1986), esta visión del enfoque general del profesor nos ha servido de plataforma para inferir su *filosofía* de la integración.

b) *Los **dilemas** que el profesor se plantea*

Recogen todo el conjunto de aspectos que el profesor plantea como problemáticos y que constituyen para él un foco constante de preocupación, incertidumbre o reflexión. Los dilemas pueden estar planteados de forma explícita o bien pueden inferirse de otros comentarios sobre la marcha de la clase, el progreso de los alumnos, etc.

Desde mi punto de vista, los dilemas constituyen el foco principal de atención. En torno a tales elementos el diario puede jugar un papel importante en el proceso de reflexión compartida entre profesor e investigador. Eso es lo que me ha llevado a centrar este trabajo en los dilemas.

c) *Las **tareas** que se realizan en la clase*

A veces los diarios son muy esquemáticos con respecto a la descripción de las tareas (las identifican pero no las describen, no señalan cuál es su contenido y la forma en que se desarrollan). En otros caso sí, y eso permite entrar en análisis más especializados respecto a las diversas estrategias instructivas que el profesor pone en marcha en cada uno de los aprendizajes pretendidos.

Junto a las tareas pueden incluirse todos los otros aspectos que configuran su contexto de desarrollo: consignas que el profesor da, materiales que se utilizan, secuenciación y organización de las tareas, diferencia de tareas de un área a otra, etc.

En otras investigaciones con entrevistas en profundidad, dentro de esta misma línea de trabajo, hemos utilizado otro esquema de análisis aunque también abierto. En el caso de las entrevistas hemos utilizado, adecuándolo a nuestras necesidades, el esquema que proponen Guba y Lincoln (1982). En tal sentido se iban señalando en cada entrevista las *descripciones*, las *valoraciones positivas*, los *problemas* (y/o valoraciones negativas), los *principios teóricos* (idea o concepción general) y los *principios prácticos.*

En principio también los diarios podrían ser analizados desde esta perspectiva.

Con esto queda reflejado cuál ha sido el proceso de desarrollo de la investigación. En los apartados siguientes quiero pasar a exponer cuáles han sido sus resultados en lo que se refiere al contenido de los diarios.

LOS DIARIOS DE LOS PROFESORES

Quisiera abordar en este apartado las aportaciones específicas de los diarios tal como han ido apareciendo en nuestro trabajo. Para ello, analizaremos:

– *Tipos de diarios:* modo de afrontamiento por parte del profesor de la tarea de escribir un diario.

– *Texto de los diarios:* cómo recogen los diarios la *perspectiva* de los profesores.

A efectos de anonimato voy a atribuir a cada uno de los siete diarios que se revisan en este apartado una letra (A-B-C-D-E-F-G). La selección de los diarios se ha hecho al azar y no responde a ningún criterio previo. Para poder contextualizarlos éste es el marco en que los profesores que los realizaron desempeñaban su labor:

Diario A: Escrito por un profesor de un Colegio Público de EGB[1] en un barrio de La Coruña (España). Es profesor de 4º curso. En su clase hay 32 alumnos (18 niñas y 14 niños) de entre 9 y 11 años. Pese a ser un curso de Ciclo Medio imparten las clases distintos profesores, siendo cometido del autor del diario las clases de Lenguaje y Sociales. Se trata de un profesor con bastantes años de experiencia.

Diario B: profesora de un Colegio Público de EGB situado en una zona rural de la provincia de Orense (España). Imparte clases en 5º de EGB de todas las materias.

[1] Se ha respetado en el texto la nomenclatura académica utilizada por el profesorado en las fechas en que fueron escritos los diarios que aquí se analizan. Las siglas EGB (Educación General Básica) corresponden al nivel educativo denominado así en la Ley General de Educación vigente en España hasta 1990. Abarca los cursos de 1º a 8º, y las edades comprendidas entre los 7 a 14 años. La denominación Preescolar, se refiere a las edades 0 a 6 años. (*Nota del editor*).

Diario C: profesora de un Colegio Privado situado en una villa marinera de la provincia de Pontevedra. Imparte clases de Matemáticas y Religión en 5º de EGB.

Diario D: profesor de una Escuela Unitaria de la provincia de Orense. Trabaja con 8 niños que van de 1º a 5º de EGB (un niño de 1º, una niña de 2º, dos niños de 3º, una niña de 4º y dos niños de 5º). Obviamente se encarga de todas las materias.

Diario E: profesora de un Colegio Público de EGB situado en una zona rural. Imparte clases de preescolar. Su clase está formada por 18 niños la mayor parte de ellos de 5-6 años (sólo cuatro tienen 4 años).

Diario F: profesora de un Colegio Público de EGB de una zona semiurbana de la provincia de Orense. Imparte clases en 2º de EGB.

Diario G: profesor de un aula de educación especial en un Colegio Público de un pueblo marinero de la provincia de La Coruña. Por dicha aula van pasando grupos de niños de los diversos cursos para un trabajo especializado en las áreas escolares: por la mañana (10-11,30) seis alumnos de 5º de EGB. para trabajar lenguaje; y después (12-13) seis niños de 2º y 3º para trabajar lenguaje y matemáticas; por la tarde (15,30-17,30) cinco niños muy retrasados que van desde 1º hasta 4º curso (atención generalizada: aprendizajes básicos).

Este es el panorama general de los profesores que realizaron los diarios. Como puede observarse varían bastante tanto a nivel de localización geográfica como de situación institucional y curricular.

A partir de este momento, cuando recoja referencias textuales de los profesores, éstas vendrán expresadas en letra distinta, más pequeña y entre comillas.

Tipos de diarios

Lo primero que sorprende al investigador que se acerca a los diarios es la gran diversidad de formas de aproximación y manejo del instrumento que ponen en marcha los profesores. Ésta era, por otra parte, una de las expectativas de la propia investigación: dejar la consigna abierta y no dar orientaciones de procedimiento, de manera que el propio diario expresara el "estilo personal" del profesor. Pueden distinguirse tres tipos de diarios:

1) El diario como organizador estructural de la clase

Son diarios planteados como mera especificación del horario o de la organización y secuencia de las actividades que en ella se van a realizar.

Éste es claramente el caso del **Diario E.** El profesor lo que hace es especificar por adelantado o bien a posteriori lo que piensa hacer o lo que ha hecho en clase.

Desde el punto de vista del diario como instrumento es poco interesante y aporta poca riqueza informativa. Probablemente responde a la concepción del diario como el requisito, antiguamente exigido formalmente a los profesores, de tener una programación de clase, que podía ser requerida por los inspectores.

2) El diario como descripción de las tareas

Son diarios en los que el foco principal de atención se centra en las tareas que profesores y alumnos realizan en clase. Unos plantean-describen las tareas más minuciosamente mientras otros simplemente las identifican. En ocasiones la narración incluye elementos del discurso del profesor que subyace a las tareas (por qué las hacen, qué se pretende a través de ellas, etc.).

Los **Diarios F, E**, **B** y **A** pertenecen claramente a este grupo. Los profesores nos aportan sobre todo las tareas que ellos proponen y realizan en clase con los alumnos. El diario permite penetrar de una manera muy interesante en lo que es la dinámica instructiva y académica de las clases.

3) El diario como expresión de las características de los alumnos y de los propios profesores (diarios expresivos y autoexpresivos)

Son diarios que centran su atención en los sujetos que participan en el proceso instructivo. Son muy descriptivos con respecto a las características de los alumnos. El diario es una constante referencia a nombres de alumnos, a lo que cada uno de ellos hace, a cómo van evolucionando, a cómo los ve el profesor, etc. Incluyen con frecuencia referencias al propio profesor, a cómo se siente, a cómo actúa, etc. El factor personal predomina sobre el factor tarea.

De entre los diarios presentados, el **Diario C**, el **D** y el **G** pertenecen a este grupo.

Estos tres tipos de diarios no son excluyentes entre sí, salvo en el caso del primero de ellos. En ocasiones me he encontrado con *diarios de tipo mixto* (tareas y sujetos). El **Diario H** (cuyos dilemas analizaré en profundidad más adelante) es un buen ejemplo de ello. Son diarios en los que se integra lo referencial y lo expresivo de manera tal que el lector puede acceder a través del diario no sólo a lo que se hace en la clase sino a cómo ve el profesor esa dinámica y cómo todo ello le afecta a él y a los alumnos.

Efectivamente, no se puede hablar de buenos y malos diarios. Sin embargo, sí podríamos hablar de mayor o menor nivel de información y potencialidad formativa del diario. Tanto el diario centrado en las tareas como el centrado en los sujetos puede dar pie a importantes procesos de reflexión y desarrollo profesional de los profesores. Y cuando se puede contar con un diario mixto, esa tarea se facilita enormemente, y es cuando el diario, como

instrumento de acceso al pensamiento y actuación del profesor, adquiere toda su potencia.

Quizá, si eso es así, en futuros trabajos conviniera orientar algo más la consigna, de manera que los profesores, puestos ya a realizar el diario incluyeran en él ambas dimensiones.

En este punto se le plantea al investigador una primera cuestión: *¿la forma de afrontamiento del diario como tarea podría ser transpolable a la forma de afrontamiento de la enseñanza como tarea?* ¿Cabe pensar que los profesores que centran el diario en las tareas reflejan en ello su forma de llevar a cabo las clases, y que los que centran el diario en los aspectos personales poseen esa característica didáctica de su modo de hacer enseñanza?

Puede ser excesivamente arriesgado tratar de llegar a alguna conclusión. Pero sin duda éste es uno de los puntos que interesa conocer desde la perspectiva del trabajo con diarios: el propio diario como expresión del estilo personal de los profesores.

Esta cuestión se la han planteado dos de los profesores que escribieron. Una vez acabados y entregados sus diarios creyeron oportuno realizar un segundo esfuerzo conjunto de reflexión sobre lo que había significado para ellos la experiencia de escribir el diario (haré frecuente referencia a este escrito de ambos profesores que está incluido en el diario F y al que denominaré **FH**, puesto que corresponde a los profesores autores de los diarios F y H). Pues bien, estos dos profesores señalan al respecto:

> "¿En qué centrarse? ¿En las anécdotas, las actividades, las interacciones, en el pensamiento del profesor?... En este sentido creemos que los diarios presentados difieren en gran medida. Puede ser debido a la diferencia entre preescolar y 2º de EGB. De todas formas, también puede considerarse un "síntoma" de algo a estudiar con respecto al profesor. ¿Por qué un profesor recoge aspectos totalmente distintos a los que recoge otro? Por qué intenta 'explicar' más su quehacer?" (FH, pág. 7).

Es preciso analizar el paralelismo entre narración y desarrollo de las clases a través de procesos de observación. Dado que no es ése el objeto de esta investigación, apuntamos aquí esta cuestión como conjetura, cuya aclaración añadirá nuevas constancias con respecto a las posibilidades del diario para reflejar el mundo de los profesores.

Texto de los diarios

En este punto voy a tratar de recoger los aspectos más sobresalientes que pueden extraerse de los siete diarios elegidos, y de las entrevistas de negociación con los profesores.

Aunque las características formales y textuales de cada uno de los diarios exigen una estructura distinta del comentario-análisis que sobre él se puede realizar, me voy a mantener dentro de los tres espacios de análisis cualitativo propuestos por Elliot (1984), a que antes hice alusión: *patterns idiosincrásicos* de la narración, *dilemas* que se plantean, y referencias a la *estructura de tareas.*

DIARIO A

Caracterización general del diario

A nivel general, se trata de un diario notablemente *estructurado* y *formal*. Esta característica se expresa en dos sentidos:

En primer lugar, el diario aparece como respuesta a una demanda específica. La propuesta de realización del diario la ha asumido este profesor como una "exigencia":

> "A veces contar estas cosas provoca una doble desmoralización, la que has sufrido mientras se desarrollaba el suceso y el refuerzo que ocasiona el tener que dar cuenta de ello en esta forma de diario que se pretende y se exige. Me consuelo pensando que el próximo miércoles quedaré exento de tan penoso deber ya que nuestra fiesta patronal nos liberará de ello" (A-14).

Esta percepción de "cumplir un deber" no resta valor al contenido en sí del diario, aunque ciertamente condiciona el contexto pragmático del trabajo y perjudica su credibilidad.

En segundo lugar, el diario es "formal": está muy estructurado. Está estructurado el "día a día" del diario y lo está también el curso en su conjunto.

Cada día narrado posee una estructura fija: a) tema de la semana; b) lecturas seleccionadas; c) narración de las tareas.

A su vez el curso está claramente delimitado desde el comienzo de la narración (se dicen qué objetivos, qué actividades, qué plazos, cómo van a seguir unos periodos a otros, etc.).

En general, se concibe la clase y el curso como una secuencia de fases sucesivas (los tres trimestres) con distintos planteamientos en cada una de ellas.

Dentro de la caracterización hecha anteriormente entre diarios de horario, diarios de tareas y diarios de sujetos, este diario pertenecería básicamente al segundo de los tipos. En el diario se describe fundamentalmente las cosas que se van haciendo en clase de lectura. Apenas si aparecen los nombres de los niños; por ejemplo: sólo en ocasiones muy circunstanciales y sobre reflexiones del propio profesor. Sin embargo el profesor mantiene una actitud reflexiva constante. Al hilo de las actividades de clase va expresando sus pensamientos y también sus emociones.

Desde esa perspectiva, y pese al formalismo y cierta "desnaturalización" del sentido del diario, se trata de un diario rico de cara a explorar tanto el mundo personal como el didáctico de este profesor.

Rutinas de la clase

Al referirse tan solo a la clase de lectura, las rutinas se confunden con la estructura de las tareas, que analizaré en otro apartado. Aparece de todas formas una actitud favorable al establecimiento de pautas constantes de actuación en clase (que constituye un virtual "principio operativo" de su actuación):

> "Creo que hay veces y circunstancias en las que la rutina de acción que provoque un hábito de trabajo responsable, no se debe desdeñar como técnica de desarrollo de unas actividades provocadoras de un rendimiento conceptual y como reforzador de consecución de ese instrumento, y a la vez del hábito de trabajo en circunstancias diversas".

Dilemas

Desde mi punto de vista, aparecen tres dilemas fundamentales en el diario de este profesor:

a) El dilema entre *planificación* previa y estricta de las actividades de la clase y su "naturalidad" y *espontaneidad.*

Por un lado ya he señalado que el profesor plantea las clases de una manera muy organizada y planificada de antemano (al menos en sus aspectos estructurales básicos: objetivos y criterios ya especificados desde el comienzo del curso, tema, contenidos, materiales, etc.) y por otro, un cierto deseo de que el trabajo discurra por cauces naturales, como respondiendo a los intereses de los niños. El dilema adquiere también, a veces, una acepción referida a la dicotomía autoridad-autonomía.

> "Intento evitar una participación ficticia que a veces se produce cuando la gente pregunta por el significado de una palabra aislándola del contexto. En este sentido habré repetido cien veces que yo no soy un diccionario, sin embargo la gente sigue preguntando en el mismo sentido" (A-9).
>
> "El ambiente de clase ha cambiado bastante desde el 17 de septiembre a hoy. Unos niños que entonces estaban cohibidos, ya conocen las vueltas necesarias que es necesario dar a la tuerca del profesor sin que el tornillo se pase. Es pues preciso mantener una cierta rigidez sobre aspectos que como las bolas de nieve se agigantarían en caso de no ejercer sobre ellas determinaciones precisas" (A-11).

No aparece claramente un planteamiento del tema como dilema propiamente dicho (personalmente me sentiría inclinado a pensar que es un dilema retórico más que práctico, surgido más a consecuencia de escribir el diario que como conflicto real en la organización de las clases). Es decir, el dilema

está resuelto, hacia el polo de la estructuración previa, desde el momento en que el profesor, junto al otro compañero con quien comparte las tareas didácticas en ese curso, tiene muy claro qué es lo que pretenden lograr, en qué plazos y qué medios van a poner en marcha para ello.

b) El dilema entre *materiales propios* y *materiales comerciales*

El papel del texto seleccionado para la lectura tiene, para este profesor, una importancia fundamental. De su calidad e interés depende en buena medida la marcha de la clase, la implicación de los alumnos y la obtención de buenos resultados en lectura.

> (Tras una clase de la que se siente muy insatisfecho escribe):" Al margen de lo expuesto creo que una de las razones está en los contenidos del libro que empleamos y por ello he tomado la decisión de preparar un texto de lectura mejor para nosotros, en base a sacar textos que se adapten mejor a nuestro objetivo y con unos contenidos menos ñoños que los que éste presenta" (A-11).
>
> "La lectura se ha realizado de forma anodina. Es la segunda vez que ocurre que la falta de chispa de la gente condiciona de tal forma el desarrollo que ya me da apuro repetir que la causa está en los contenidos del texto y que necesito uno con urgencia" (A-15).
>
> (Y otro día): " Al margen de los desaguisados, la lectura ha sido anodina, falta de chispa y sin duda mucha culpa la tiene el contenido lector. Repito, el libro está en marcha, porque éste no puede ser" (A-14).

Al hablar de "el libro" se refiere a un cuadernillo que él mismo está confeccionando con textos seleccionados de diversas fuentes. Es decir, afronta el dilema de los materiales optando por construir un material propio y adecuado a los objetivos y características de su proyecto.

Al final, tras no pocas dificultades técnicas, "el libro" aparece y lo introduce en la clase (también lo adjunta al diario: se trata de un folleto multicopiado con una serie de textos y dibujos). Sin embargo se siente insatisfecho:

> "Por fin existe un libro, una pena de libro, pero libro al fin y al cabo. (...) Es malo. Jamás volveré a hacer una cosa semejante. Si comenzamos por lo material tiene problemas de:
>
> - *Manejo*: el formato folio es inadecuado para su buen uso. La encuadernación provoca la descompensación de algunas de las hojas.
> - *Grafismo*: algún grafismo es inadecuado por ser excesivamente pequeño o difuso.
> - *Montaje*: algunos grabados jamás debieron ser seleccionados para tal función. Sólo semejan manchas distractoras por la necesidad de ser interpretadas que provocan. Algunas páginas están tan atiborradas de letra que entre la longitud (tamaño folio) y la profusión de letra y la frialdad de los gráficos más bien provocan la aversión que la simpatía por intentar descifrar.

- *Contenidos*: Ya me había curado en salud, pero releído, hay alguna parte que mejor estaría donde la encontré que donde se halla.

En fin a lo hecho pecho y no por cabezonería, sino por razones económicas (ya lo hemos gastado) y por razones de oportunidad con la programación prevista. Intentaremos solucionar la papeleta en la mejor forma posible" (A-21).

El esfuerzo por crear materiales que resolvía el dilema queda de esta manera insatisfecho. Hacia el final del diario el profesor orienta la respuesta al dilema nuevamente hacia los materiales comerciales:

"Hoy pese a los problemas materiales ya expresados en relación al texto y que por cierto ya he resuelto para el año próximo usando un texto perfectamente editado y globalmente válido para el ciclo..." (A-26).

c) Dilema entre *alumnos aventajados* y *alumnos con problemas*

El tercer dilema presenta unas características particulares. Al tratarse de un diario escasamente centrado en los niños (con frecuencia usa el genérico "gente" para referirse a ellos) y sus características, las referencias a esta cuestión son las más de las veces indirectas y referidas a aspectos puntuales (pronunciación, ritmo de lectura, etc.). De todas formas también hace planteamientos generales a veces.

"La gente, a nivel puramente de vocalización tiene problemas. Tartamudea en exceso, yo creo que eso es, al menos en numerosos casos, por falta de confianza en sus posibilidades. De todas formas será preciso estar atento a aquellos casos en que el defecto no se corrija por la propia maduración del mismo, con el fin de ver las posibles soluciones que se pueden adoptar tomando para ello las decisiones que sean precisas a nivel colegio, familia o médico" (A-9).

Este planteamiento general no se retoma a nivel operativo, o por lo menos el diario no lo menciona. Es decir, que pudiera pensarse nuevamente que el dilema está planteado más en términos de dilema general que de dilema práctico (o en todo caso que no se establecen estrategias concretas para afrontarlo: por ejemplo, aunque especifica los problemas que presentan tres de los alumnos, no hace referencia a organizar actividades individuales o apoyos individuales para ellos. El tema se resuelve con un "será preciso tratar estos casos con más detenimiento").

Un aspecto importante en la configuración conceptual de este dilema lo juegan las familias. El profesor suele retrotraer el tema de las dificultades de los alumnos a sus características familiares y socioculturales:

"A lo largo de la semana hemos hablado con algunos padres. Las conversaciones son, en realidad, únicas en cada caso, aunque pretendamos imponer determinadas formas que creamos que nos pueden ayudar en rela-

ción a los aspectos generales que se pretenden, pero son provocadoras de optimismo o de desmoralización de una forma radical.

¿Cómo es posible que Ana pueda leer bien en las circunstancias socio-familiares en que vive?

- Ana, ¿tú lees en casa?
- Sí (dice la madre) lee todos los días un rato en voz alta y yo la corrijo mientras veo la tele.

Sin duda no fue tan explícita la conversación pero ése es el aspecto práctico que pudimos extraer de la conversación que mantuvimos, y que ahora, mientras recuerdo el silabeo pausado y desesperante de Ana, justifica tantos hechos ya producidos" (A-14).

Su tensión con respecto a la influencia de la familia y la escasa capacidad de incidencia del profesor en ella para mejorar el rendimiento de los alumnos parte de una creencia o teoría implícita general:

(Está hablando del debate suscitado entre los niños a raíz de leer un cuento de Tolstoi).

"A pesar de que el cuento se refiere a hechos ocurridos en un pueblo ruso durante Semana Santa, hubo gente que, en alguna forma mediatizada, llegó a expresar que los rusos eran malos. Yo estaba convencido de que las bestias rojas y esas cosas, eran agua pasada. Sin embargo, parece que las pasadas elecciones autonómicas han generado debates familiares en los que los adultos, consciente o inconscientemente, han hecho afirmaciones absolutas que en alguna forma han impregnado la idea de bondad o maldad en una determinada dirección.

Todo ello no hace sino reafirmar mi creencia de que más del 70% de la educación de la gente se desarrolla fuera del aula, y que la impregnación ideológica que ello provoca es mucho más intensa de la que se produce dentro de la clase.

¿De qué sirve leer automáticamente si la impregnación que ello provoca es tan tenue?

Sólo me anima a seguir el proceso la idea, relativamente clara, de que lo más importante que se está logrando es ofrecer a la gente un instrumento posible de un conocimiento seguro que podrá emplear cuando la necesidad del logro ofrezca, a quien lo intente por necesidad o deleite, alguna oportunidad.

Y bueno, pensando en ello, malo será que en un plazo de dos años, con las concomitancias externas más favorables que podamos lograr, no seamos capaces entre todos de ofrecer a esta gente ese instrumento liberalizador, en cierto modo, de las mediatizaciones sociales y mediatizador, en cierto modo, de las liberalizaciones sociales" (A-15).

Hay todo un discurso sobre la escuela en esta creencia del profesor, que le afecta tanto emotivamente como de cara a la organización de la práctica. En todo caso como ya he señalado, el diario no ofrece información de cómo el profesor afronta este dilema, o al menos yo no he sido capaz de encontrarlo. Más bien podría decirse que el problema en sí le lleva bien a discursos generales, bien a proposiciones de deseo más que a estrategias específicas.

Estructura de tareas

Al estar centrado el diario en la lectura, lo que aparece más claramente en él es la estructura que suele adoptar la tarea de lectura.

La tarea se concibe a nivel general como *tarea común* (todos los niños trabajan el mismo material a la vez) e *individual* (aunque en el contexto de actividades colectivas: leer cada uno por turno, leer cada uno el texto en silencio, etc.). Apenas aparecen indicaciones de trabajo en grupo (lo hace excepcionalmente en una ocasión: A-13).

Se trabaja diariamente sobre un tema (el que se va a discutir en el debate del viernes) sobre el cual el profesor ha seleccionado algunas lecturas de un libro de texto, y de un texto propio después.

La estructura de la clase suele ser: a) lectura por turno (inicialmente siguiendo la lista y después de una manera más flexible); b) comentarios con respecto al argumento (bien en respuesta a preguntas hechas por el profesor, bien siguiendo los comentarios que hacen los propios alumnos); y c) ampliación del vocabulario.

> "La lectura se desarrolla siguiendo un turno que implica la necesidad de que todo el mundo la siga en voz alta y aproximadamente unas diez líneas, dependiendo de los cortes argumentales.
>
> Una vez finalizada la lectura del alumno, se van a hacer una serie de preguntas relacionadas con los problemas de vocabulario que se puedan haber planteado, o direccionales al sentido del argumento, o contradictorias con el mismo, con el fin de reafirmar la línea comprensiva del mismo.
>
> Al margen de ello, y también con la implicación listada de los alumnos, se describen los gráficos, dibujos que ilustran el texto, con añadidos constantes y evitando la repetición de conceptos ya expresados.
>
> Se pretende que en cada sesión lean en voz alta y de forma natural todos los alumnos durante aproximadamente dos minutos, pero en las dos sesiones anteriores se ha presentado como difícil de conseguir ya que los comentarios marginales, las referencias personales, las, incluso, erudiciones de algunos alumnos, han alargado los relatos orales" (A-7).
>
> "La lectura se desarrolla en la forma ya indicada con anterioridad, procurando que sea el mayor número de alumnos el que desarrolle esa actividad y que todos participen en los apartados correspondientes a la expresión oral de las cuestiones de vocabulario o de vivencias" (A-9).

Este deseo de que todos los alumnos participen choca a veces con las propias dificultades que ellos sienten con la lectura.

> "El nivel de seguimiento de la lectura es muy relativo. Depende del contenido, sobre todo; pero con un contenido similar la agilidad del que lee es fundamental en el mantenimiento de esa actitud de atención.
>
> Cuando quien lee lo hace a buen ritmo, entonando casi correctamente, la gente no se va, unos porque van a su ritmo y otros porque van arrastra-

dos, obligados y no pueden perder el tren que les arrollaría. Todos, en suma, en ese momento mantienen una actitud homogénea de seguimiento activo.

Cuando el que lee silabea, retrocede y avanza, se equivoca en la fonación y en la entonación, la gente se escaquea; los unos se adelantan y sestean, los otros, parece como si se asombraran de la situación y pierden el hilo.

Es, sin embargo, más homogénea, la actitud de atención positiva cuando no se lee y sólo se comenta, la tensión se nota más y llega a ser excitación cuando la inquisición se realiza sobre algo personal" (A-9).

Pudiera entenderse esta cuestión de la implicación de los alumnos en la tarea como uno de los dilemas que este profesor afronta en su actividad. En algunas ocasiones trata de reforzar este propósito del *time on task* a través de desarrollos complementarios de la lectura (por ejemplo, pasando de la lectura a dramatizar su argumento (A-23) o introduciendo (permitiendo o estimulando) cuestiones personales relacionadas con el argumento (por ej. introduciendo el tema de las mudanzas que algunos niños habían vivido recientemente al abordar el tema del transporte). En todo caso, ambas situaciones tan solo aparecen ocasionalmente en el diario: no pertenecen a la estructura habitual de la actividad.

Otro aspecto importante en la estructura de tarea de este profesor es la *evaluación*. Alude con frecuencia a ella como recurso para "tener datos" sobre cómo van las cosas:

"A partir de la semana que viene dispondré ya de datos más objetivos que los que ahora tengo para poder enjuiciar si esto va o no va. Ya he tomado la decisión de cómo será la prueba: será una adaptación de un cuento árabe de 320 palabras y diez preguntas de comprensión" (A-17).

En dos ocasiones recoge en el diario la evaluación que realiza a los alumnos. En ambos casos se trata de una prueba de velocidad lectora (los niños van leyendo en silencio desde que él da la señal hasta que acaban, para anotar después el tiempo que les ha costado hacerlo) y otra prueba de comprensión (de responder a diez preguntas sobre el texto leído).

En cuanto a los materiales que este profesor utiliza, ya he señalado antes que trabaja básicamente con lecturas del texto, que realizó un gran esfuerzo por confeccionar uno más adecuado a la situación pero que tal intento no resultó todo lo positivo que él hubiera deseado, lo cual le condujo nuevamente hacia los textos convencionales de las editoriales. No se mencionan en el diario otro tipo de materiales.

DIARIO B

Caracterización general del diario

Se trata del diario de una profesora que imparte clases a 5º de EGB. Es un diario muy estructurado en torno a las materias concretas. La profesora comienza el diario señalando el horario que sigue en su jornada escolar (se trata de un horario muy definido: dedica una hora diaria a cada una de las materias del curso) y ésa es la estructura en torno a la cual organiza su narración: cada día va señalando qué hace en cada una de las materias.

Con respecto a la tipología de diarios ya descrita (diarios-horario; diarios-tareas y diarios-personas) éste habría que situarlo entre los *diarios-tareas* aunque en su estructura, como acabo de señalar, juegue un gran papel el horario. Llama, en cambio, la atención el hecho de que no aparecen nombres de los alumnos, ni sus características. Es un diario básica y exclusivamente centrado en los contenidos y las tareas.

Ello no quita para que sea a la vez un diario claramente reflexivo: la profesora elabora ciertamente un discurso sobre su actuación. A lo largo del curso aquí narrado se van planteando cuestiones que refleja en el diario (¿por qué los niños no hablan gallego?, ¿cómo se puede hacer para integrar los temas familiares a los niños en el quehacer diario, etc.?). También con frecuencia hace explícitos sus pensamientos con respecto a la racionalidad de sus actuaciones: por qué utiliza el repaso de forma sistemática, por qué le parece interesante hacer la evaluación en un momento dado, etc.

En definitiva, se trata de un diario muy interesante y que puede dar un buen juego para el trabajo con esta profesora. Permitiría, sobre todo, trabajar la temática disciplinar específica y también el pensamiento de esta profesora con respecto a las actividades que pone en marcha.

A través del diario se da la imagen de una clase bien organizada, con un eje estructural fuerte, que son las diversas materias que ella trabaja de una manera diferenciada. Las clases son bastante dinámicas y en ellas los alumnos participan espontáneamente.

Dilemas

Este diario presenta una característica importante con respecto a los dilemas. Ya había señalado Lampert (1985), y en eso se separa del concepto de dilema que manejan tanto los Berlak (1981), como Elliot (1985), que los dilemas no tenían por qué ser estructuras decisionales dicotómicas sino que simplemente a veces se presentan como búsquedas de un valor fuertemente sentido por el profesor. Es la tensión hacia ese objetivo (objetivo en sí mismo inalcanzable del todo) lo que configura el dilema permanente del profesor, en sentido de búsqueda insistente, de "temática" básica de la actuación de los profesores.

Éste es el caso de esta profesora. A lo largo de todo el diario aparecen dos temas fundamentales que llenan de sentido su acción en el conjunto de las disciplinas:

a) La incorporación de los *temas* que van surgiendo a iniciativa de los niños, o que les son *familiares* a la dinámica académica normal. Así, por ejemplo, apunta:

> (Está en una clase de Sociales tratando el tema de la población española). "En este tema únicamente resalté algunos conceptos como densidad de población, emigración (este término les resulta harto conocido, pues quien más quien menos tiene algún familiar en el extranjero. Esto supone un punto de partida para hablar con ellos acerca de los motivos que llevaron a esa gente a irse de sus casas); población rural y urbana (la distinción entre estos dos conceptos dio pie a un diálogo acerca de semejanzas y diferencias entre ambas formas de vida, tanto en cuanto a trabajos como a diversiones, vivienda, etc.). Aunque estos temas los trataremos más a fondo prefiero, sin embargo, hablar del tema cuando surge, como en este caso, en clase, y no cortarles diciéndoles que lo veremos más adelante" (B-3).
>
> (En una clase de Matemáticas). "Algunos problemas propuestos tienen elementos muy conocidos y utilizados por los niños, tales como compañeros de clase, objetos de diferentes formas, colores y tamaños que pueden ver en la clase, etc. Otros son conocidos pero menos utilizables: meses del año, días de la semana, etc." (B-4).
>
> (En una clase de Religión: introducen el análisis de creencias sobre apariciones). "Ante estos temas, de los que los niños están muy enterados por oírlos en sus casas, todos desean participar y contar algo" (B-5).

Ésta es la idea matriz de este primer dilema: la búsqueda constante de recursos que le permitan trabajar con elementos conocidos y familiares.

b) El segundo dilema se configura en torno a la necesidad sentida de *mantener a los niños implicados en la tarea* y que ésto lo hagan a gusto, que estén *entretenidos.*

Es decir, la implicación en ella no está vinculada al mantenimiento del orden sino a la motivación, a una dinámica cognitiva placentera. No se trata por tanto de la dicotomía estar atentos estar alborotando, sino trabajar a gusto vs. trabajar mecánicamente o forzados. La idea clave o principio de acción que podría inferirse del diario sería algo así: en la escuela se ha de trabajar duro pero agradablemente.

Con frecuencia insiste en el diario en que "a los niños no les resultaba monótono el trabajo", que "estaban entretenidos", que "trabajaban bien". Es como si quisiera autorreforzarse en esa dirección (refuerzo en el sentido de autoalabarse como si se dijera: ¡muy bien, he conseguido otra vez eso que es tan importante para mí!)

"Los niños trabajaban firmemente pues no les resultaba excesivamente monótono" (B-11).

(Tras el tiempo dedicado a plástica en que estaban trabajando con barro). "Como era una tarea con la que estaban entretenidos (ni siquiera se acordaron de la hora del recreo) y no acabaron en la hora y media, prolongué el tiempo durante toda la mañana para darles tiempo a terminar"(B-15).

(Naturaleza). "Como era una actividad grata la prolongamos toda la tarde" (B-33).

(Educación artística: ritmo). "Es una actividad que agrada a los niños pues les permite evadirse un poco" (B-34).

(Flauta). "Esto es algo novedoso para estos niños lo que hace que estén entusiasmados y presten mayor atención" (B-2).

(Sociales). "Prolongué la clase hasta las cuatro y media pues los niños no paraban de hacer preguntas relacionadas con el tema. Hubo un diálogo muy activo por parte de todos los niños" (B-34).

(Religión). "Resultó así una clase nada aburrida (para mí y para ellos) y con una participación máxima por su parte" (B-5).

Estas serían las dos fuentes de tensión constructiva que más claramente aparecen en el diario.

Estructura de tareas

La tercera gran plataforma de análisis de los diarios es la que se refiere a la organización de la dinámica instructiva de la clase, la configuración de las actividades. Varias cosas interesantes se pueden destacar en este diario al respecto.

En primer lugar lo que Shavelson (1986) denomina la configuración del *escenario.* El escenario de la clase descansa en cuatro elementos:

- El *encerado o pizarra* (que juega un papel básico tanto en lo que implica de instrumento de la profesora como espacio a donde los niños salen continuamente, y gustosamente, según el diario).
- El *texto* (que juega también un papel básico: los niños trabajan en él los temas y hacen los ejercicios que el texto plantea).
- El *cuaderno* (que es donde los alumnos desarrollan prácticamente todo su trabajo).
- El propio *pupitre* (que es el espacio privilegiado del trabajo individual: el territorio personal).

A este esquema básico y constante (bastante convencional en sus componentes y estructura) se añade a veces el *patio* donde también desarrollan los niños algunas de las tareas.

En cuanto a la estructura de las *tareas* se repite un esquema frecuente: a) repaso de cuestiones anteriores; b) explicación de la profesora; c) preguntas

comprensivas (para analizar el nivel de comprensión); d) ejercicios del libro de texto; e) corrección de los ejercicios; y f) diálogos colectivos.

Tanto las preguntas como la corrección de los ejercicios es frecuente hacerlos en el encerado: salen los niños uno a uno y reciben allí los comentarios de todos los demás que van corrigiendo sus respuestas.

Cuando se trata de tareas de lengua o gallego la estructura se modifica ligeramente: lectura, por parte de cada uno, de su texto; comentario; lectura de todo el texto seguido (a veces todos a la vez en alto); y respuesta a preguntas de comprensión. A veces se incluye la creación de una historia referida al tema.

Otro esquema que se repite frecuentemente es hacer los ejercicios del texto (se supone que individualmente) en los cuadernos y salir a corregirlos al encerado o pizarra.

La idea del *repaso* es una de las constantes operativas de esta profesora. El repaso se incluye como actividad que muchos días sirve de inicio al desarrollo de la clase. Además el repaso se introduce también como fase general de revisión de un periodo ya concluido. La profesora lo razona siempre como estrategia para afianzar los aprendizaje previos.

Aunque expresado de esta manera esquemática pudiera parecer que se trata de una clase bastante rígida, ésa no es ciertamente la imagen de la clase que da el diario. Aunque la dinámica de la actividad está bastante basada en rutinas (en su sentido positivo) se introducen muchas innovaciones: se hacen murales, se preparan villancicos y belenes para la Navidad, se sale al patio con lupas para analizar las plantas, los niños traen cosas de sus casas para trabajarlas en la escuela, la profesora incluye a veces trabajo sobre prensa, etc.

El material básico, en lo que al trabajo académico se refiere, es el *libro de texto.*

DIARIO C

Caracterización general del diario

Se trata del diario de una profesora que imparte clases de matemáticas y religión. El desarrollo del diario no es muy amplio pero sí lo suficiente como para permitir destacar una serie de rasgos básicos de la narración que caracterizarían la actuación didáctica de esta profesora.

Dentro de los tres tipos de diarios que he diferenciado, éste pertenece claramente al diario *centrado en las personas.* En él los contenidos y las tareas pasan a un segundo plano y son los alumnos y la propia profesora los que se convierten en auténticos protagonistas, son los que llenan la narración.

El núcleo esencial del diario está centrado en la *descripción de los actores:* sobre todo en lo que se refiere a los niños, sus problemas, sus relaciones, etc.

También la profesora hace frecuentes referencias a sí misma, sobre todo cuando se enfada por algo o por alguien. Aparece ciertamente como una persona que actúa y que vive personalmente (no sólo a nivel de rol) su tarea educativa.

Dilemas

Dos dilemas principales encuentro en este diario, que en este caso se presentan como estructuras de tensiones bipolares. Estos dos dilemas se centran, por un lado, en la formación de grupo y, por otro lado, en la dinámica relacional del aula.

a) Dilema entre la *afectuosidad* y la *dureza* por parte de la profesora.

Es un dilema que hay que plantearse como conjetura y sujeto a progresivas negociaciones de la propia profesora.

La impresión que da la narración es que se trata de una profesora que mezcla la afectuosidad y la sensibilidad hacia los estados emotivos y características de los alumnos, con rasgos de dureza (en algunos episodios da la sensación de que los niños la perciben como seria y de decisiones fuertes). Varias anécdotas podrían aclarar y justificar esta apreciación:

> "Aurora usa mal el transportador. Le digo que lo repita delante de mí para ver el porqué, y al acercarme a cogerle el transportador, se encoge como si pensase que le iba a pegar. Le digo que no tengo esa costumbre y que esté tranquila, que solo quiero ayudarla" (C-2).
>
> "Silvi siempre tarda mucho en su trabajo. Le pregunto a qué se debe su lentitud y se pone colorada, tensa y bloqueada. Sólo cuando le digo que ella trabaja, pero que es lenta, me contesta, casi sin voz, que sí. Con María me ocurre igual, pero ésta se pone a punto de llorar y a la defensiva. Me parece que se da cuenta, que su problema es más porque se entretiene que por ritmo lento. Bea es otra de las tardonas, pero me dice que ella es así de lenta sin manifestar ni preocupación, ni ninguna reacción anormal. Maribel en cambio me responde agresivamente" (C-5).
>
> "Maite se mete con Jesús, lanzándole una bolita y escondiendo luego el boli con el que se la tiró. Niega que haya sido ella, e incluso que el tubo del boli sea suyo. Al final de la clase me quedo a dialogar con ella, y ese tiempo que se tiene que quedar le hace perder pie, poniéndose nerviosa y confesando que nunca nadie le hizo quedarse y que no quiere. Es una niña acostumbrada a hacer lo que quiere. Vive con su abuela de la que consigue todo" (C-6).
>
> "Ya en los grupos, José se pone con el suyo pero en plan de hacerme caer en la cuenta de que él no está de acuerdo. Están los grupos trabajan-

do y él incordia al suyo. Viene a decir si puede salir al WC. Le digo que sí y que puede quedarse si quiere también, si su actitud va a seguir como hasta ese momento. Se va, y al volver se centra en el grupo, funcionando bastante bien" (C-9).

Frente a esta situación de aparente dureza todo el diario es un constante estar pendiente de los niños y de cómo se sienten. Especial relieve adquiere la idea de "sentirse bien" que esta profesora maneja como perspectiva permanente de su trabajo: quiere que los niños "se sientan bien como personas", es decir que estén tranquilos, sean cordiales, y se encuentren a gusto con los demás y con el trabajo.

"Mientras están trabajando sobre los ejercicios en que tienen fallos voy acudiendo a donde me llaman y de repente veo a Antonio todo enfrascado pintando su careta. Al preguntarle cómo él no está trabajando sobre los ejercicios, se hace el despistado preguntándome si había que hacerlo. En el conjunto de su persona está más sereno, aunque en otro momento del día de hoy, acabó peleándose con Tito, que hoy no estaba muy 'bien', obcecado en que no sabe, que no entiende, pero en el fondo, es que no está tranquilo. Antonio está más tranquilo, pero en el trabajo va entrando muy lentamente" (C-6).

"Marcos agota. Reconozco que está mejor, más sereno y centrado; pero es de los que no pueden estar un momento sin dar su opinión, sin hacer algo diferente de los demás" (C-8).

b) El segundo dilema podría quedar circunscrito entre el *trabajo individual* y el *trabajo en grupo.*

A lo largo de la narración la profesora estructura un discurso muy individual sobre los niños. Prácticamente no hay párrafo del diario que no se refiera a algún niño concreto. Pero sin embargo, uno de sus principios básicos parece estar dirigido a hacer que los niños trabajen en grupo y se acostumbren a participar en trabajos colectivos.

De todas maneras, el trabajo en grupo, constituido en objetivo didáctico del trabajo de esta profesora, le plantea numerosos problemas en su desarrollo, sobre todo porque dentro de la propia decisión hay otra disyuntiva interna: grupos espontáneos frente a grupos formados por la propia profesora. Me da la impresión de que la disyuntiva que se inicia claramente en el polo de los grupos espontáneos va evolucionando, quizá a causa de estas mismas dificultades, hacia la configuración de grupos "guiados" por ella.

"Los grupos de trabajo hoy los hacemos según lo que eligen para trabajar. Jorge es el único que eligió diferente a todos. Ante eso busca un grupo de los formados y Paco dice en alto que lo cambie yo por Josechu. No intervengo. Se quedan como estaban y trabajan bien" (C-1).

"Como hay grupos que quedaron muy numerosos y otros con pocos alumnos, les digo a algunos si tienen inconveniente en cambiar. Eduardo y Gema, dicen rápidos que no les importa. Eduardo, parece que quiere probar en otro grupo, pues en el que le tocó eran todas niñas. Gema, duda a qué grupo ir, y Lucía le hace señas para que vaya al suyo. Lucía M. y Carmen se miran como preguntándose qué hacer y callan, quedándose en el que estaban.

José dice que él quiere estar con Agustín. Les digo que esta vez van a trabajar separados ya que tenemos que acostumbrarnos a trabajar con todos. Reacciona bien, a diferencia de otras veces.

En general, las niñas se conforman más con los grupos que les asignan, que los niños, que protestan más abiertamente" (C-1).

"Pasamos buena parte de la tarde tratando de hacer grupos y pensando cuál sería la mejor manera de hacerlos, para que todos nos quedemos satisfechos.

Manifiestan dificultad en mezclarse niños y niñas. La mayoría de las niñas prefieren grupos mezclados. A los niños no les importa que haya alguna niña si ellos son mayoría.

Mercedes es una niña rechazada. La mayoría prefiere que no les toque en el grupo. Ellos lo expresan más abiertamente, mientras que ellas con disimulo. Es un grupo que todavía no está mínimamente integrado" (C-3).

"Llama la atención que se juntan para trabajar, pero el trabajo lo hace cada uno individualmente. Sólo es estar juntos físicamente. Dan la impresión de no haber trabajado mucho en equipo" (C-8).

"Los grupos, hechos así, pusieron al descubierto posibilidades y dificultades. Noelia, demuestra ser una dominante y eso que estaba con otros que no se dejan dominar fácilmente. Iván crea dificultad, proyectándola en el grupo. Agustín es un inconsciente. Joaquín se sorprendió de lo bien que trabajaron en el grupo diciendo que había sido el mejor de todos en los que había estado, y eso que de principio, puso mala cara" (C-9).

Estructura de tareas

Al tratarse de un diario sin apenas referencias específicas a las tareas no permite señalar cuál es la estructura de éstas.

Sin embargo se pueden hacer varias anotaciones: La autonomía general que trasluce el diario parece aplicarse también al desarrollo de las tareas. A la vista del diario, y aunque no queden claros los mecanismos o estrategias a través de los cuales se articula el proceso, parece ser que el trabajo en clase se negocia.

La profesora hace una importante observación que coincide plenamente con la investigación de Anderson (1984) sobre la particular concepción de la

tarea por parte de los alumnos (el "acabar" o "hacer más", llenar la hoja, como criterio de implicación, más que el hacerlo bien):

> "Otra cosa que me llama la atención es que a pesar de decirles que si algo no recuerdan, que lo miren o pregunten, muy pocos lo hacen. Intentan hacerlo como un juego de lotería, «si no estoy seguro, a ver si atino»" (C-8).

DIARIO D

Caracterización general del diario

Se trata del diario de un profesor de una escuela unitaria en la que atiende a ocho niños de niveles muy diferentes entre sí que van desde 1º a 6º de EGB.

Se trata de un diario de notable interés tanto por su *estructura narrativa,* en la que se van recogiendo con bastante precisión y abundancia de datos las actividades que se desarrollan en las clases, como por la propia novedad de la situación que refleja el diario: una escuela unitaria donde ocho niños corresponden a seis cursos diferentes. Eso significa que el profesor tiene que poner en marcha mecanismos muy particulares de trabajo para poder responder a demandas y condiciones instructivas tan diferenciadas. En todo caso ésta es la típica situación en la que un diario se convierte en instrumento de incalculable valor para el propio profesor: para tener una constancia retrospectiva de la marcha de la clase, para ir explorando la marcha general de los niños y para ir abordando los numerosos dilemas que una clase así plantea.

El profesor que realizó este diario captó realmente esas posibilidades del instrumento. Más adelante analizaré sus ideas.

Dentro de la tipología inicial de diarios, éste *habría que incluirlo entre los diarios de tareas y los diarios* de alumnos. Básicamente el profesor describe tareas, pero al estar con tan pocos niños, cada uno prácticamente de un curso, la tarea se identifica de hecho con el niño que la realiza. En cualquier caso, los niños son protagonistas constantes de la narración: aparecen sus nombres, sus características, sus aportaciones a la marcha de la clase, etc.

En cuanto a la dinámica general de la clase que se trasluce a través del diario, tres cosas destacan fundamentalmente:

- Una estructura de *contratos* establecidos con cada niño, aunque más claramente con los mayores, en torno a los programas curriculares oficiales de cada curso. Tal como aparece en la marcha de la clase, cada niño y el profesor, parece saber en cada momento qué es lo que tienen que hacer y cuándo han acabado.

– Un proceso de *negociación* constante. En la clase se negocia tanto la planificación general que se hará de la fase que se inicia como, y eso quizá llama más la atención, la evaluación.
– Una *organización* muy *flexible* de la clase tanto a nivel de horarios como a nivel más estrictamente curricular (contenidos, actividades, etc.). Con frecuencia rompe los esquemas habituales de los programas para introducir actividades de actualidad; los niños entran y salen, un poco en función de factores aleatorios como el tiempo, las tareas de la casa, el interés de lo que están haciendo, etc. En eso se nota el hecho de que se trata de una escuela unitaria que está aislada, ya que no sería posible actuar así en el contexto institucional de otras escuelas.

Todos estos aspectos generales adquirirán mayor precisión al analizar la estructura de tareas de la clase.

Dilemas

Tratándose de una situación instructiva de estas características, obviamente los dilemas fundamentales se plantean en torno a la propia situación y a la mejor forma de abordarla.

a) El principal dilema es, pues, cómo *compaginar* en una acción didáctica *demandas instructivas tan diferentes* entre sí.

Obviamente ésta es la cuestión que, quien comienza a penetrar en el diario, se plantea como la cuestión clave y respecto a cuya resolución se está a la expectativa.

Este dilema fundamental de la diversidad parece resolverse de dos maneras: a través de una fuerte *individualización* de las tareas y del trabajo de cada niño; y a través de un sistema de *tutorías* que le permita utilizar a los mejores-mayores de la clase en el trabajo con los pequeños.

Cada alumno tiene una programación para el trimestre, una especie de contrato, en la que queda explicitado qué es lo que tiene que hacer (cuál es la tarea de ese periodo, cuáles los objetivos mínimos a alcanzar, etc.).

> "Pasé junto Nuria; readaptamos la programación de gallego y comentamos lo que tenía que hacer hoy. Con Quique hice lo mismo. Con Mónica estuve viendo lo que había hecho en casa, corrigiéndole otras cosas, hablando un poco con ella y escuchándole sus cosas de que tenía un abuelo 'carpinteiro' ya que la lección hablaba de los carpinteros" (D-3).
>
> "Pasé luego junto a Lorena (1º), está realizando unas actividades de proacción pues ya ha superado los objetivos mínimos de este primer trimestre. Le expliqué todo lo que dijo que iba a hacer y revisé su trabajo personal" (D-5).
>
> "Luego, en plan más formal, estuvimos revisando lo que habían hecho en los libros y pasamos a programar qué actividades debíamos realizar cada

día y en cada asignatura y los autorrefuerzos y castigos pertinentes por no cumplir la programación. Lo hicimos por escrito y firmaron el documento los asistentes, ya que Mónica y Susana están con gripe" (D-27).

"Susana, debido a las faltas del segundo trimestre, está tratando de terminar el trabajo pendiente. Los demás ya estamos trabajando en la materia de este tercer trimestre. Al principio de cada clase programamos qué contenidos vamos a dar, cuáles no, cuáles vamos a ampliar, cuáles compartimos con la clase y cuáles con el compañero de curso y cuáles son meramente individuales. También miramos qué experiencias vamos a realizar, qué día y qué material necesitamos para saberlo con antelación y pedirlo en el Centro de Recursos" (D-39).

Éste es un esquema que se repite prácticamente todos los días. El profesor va pasando de uno a otro por los ocho niños viendo cómo han hecho su tarea e indicándoles qué parte les toca para el día o la sesión concreta en que se esté.

La segunda modalidad de resolución del dilema se sitúa en un sistema de tutorías y ayudas entre los niños, de manera que los mayores le ayudan a realizar con los menores ciertas tareas que exigen un trabajo personalizado.

"Llegaron los demás y pasé a estar con Susana (4º) trabajando en sociales después de mirar lo que había hecho de gallego. Raquel (6º) continuó haciendo su examen de naturales. Manolo (5º) se acercó hasta mí para preguntarme qué hacía, pues traía todo lo de hoy hecho; se fue junto a Lorena (1º) para revisarle lo que traía hecho" (D-34).

"Continuamos trabajando y Susana (4º) se examinó de lenguaje. Raquel (6º) terminó con lo que le tocaba para hoy pasando a preparar la experiencia de mecánica. Manolo (5º) terminó y pasó junto a Nuria (3º) para ayudarle con unos problemas de dividir. Lorena (1º) terminó con lo suyo y pasó junto a Raquel (6º). Yo me senté con Javier para darle un empujoncito" (D-40).

"Por la mañana, tanto Manolo como Raquel, al acabar estuvieron ayudando a los demás, haciendo la labor de 'profesor'; cosa, que según sus manifestaciones, les gusta. Por ello, les dije que siempre que acabaran antes de tiempo, el tiempo que les sobrara podrían dedicarlo a ayudar a los compañeros" (D-33).

De esta manera aparece en el diario una clase muy dinámica donde cada niño trabaja en lo suyo y cumple, a la vez, sobre todo los mayores del grupo, tareas de tutoría con los niños más pequeños, lo cual permite al profesor poderse detener más tiempo con el resto de los alumnos.

"Susana se examinó de naturales. Raquel estuvo todo el día trabajando en matemáticas. Manolo estuvo ayudando a Javi. Nuria estuvo trabajando en sociales. Quique no vino pues está incubando la hepatitis; y Lorena y Mónica, como hacía tanto frío y ya han acabado, se quedaron en cama por la mañana" (D-26).

Como en todo dilema, las cosas nunca son tan sencillas. Al final del curso va apareciendo en el diario la tendencia a introducir más actividades colectivas (explicaciones para toda la clase) lo que obliga al profesor a articular otra serie de estrategias (en este caso centradas en cómo presentar los contenidos de manera que fueran accesibles a todos los niños):

> "Diálogo sobre evaluación mutua y sobre la marcha general de la clase. Después de debatir largo rato llegamos a la conclusión de que se podía reestructurar de la siguiente manera: 30 minutos de explicación para todos de un mismo tema; 60 minutos de trabajo individual de cada uno orientado por mí; y 30 minutos de trabajo en grupo.
>
> Con esta reestructuración pretendemos variar más la actividad e ir empezando a trabajar en grupo. Este reparto del tiempo será elástico según las necesidades de cada momento"(D-43).

Debe suponerse que, al margen de explorar un nuevo sistema de trabajo (cosa habitual en la dinámica didáctica de este profesor), existía en esa clase el deseo de trabajar más en grupo, de hacer cosas conjuntas. En todo caso, y ésta es otra de las constantes, la decisión se adopta de manera negociada.

b) El dilema entre las especificaciones curriculares oficiales (el *programa*) y las posibilidades reales del grupo de niños con el que se trabaja (*situación real*).

Ante una clase con estas características el lector del diario genera fácilmente expectativas de un notable deterioro de las exigencias oficiales respecto a los contenidos de cada curso. Eso es algo que no se puede constatar de manera directa a través de un diario, pero tras la lectura de éste queda la sensación de que no es ése uno de los asuntos más problemáticos para el profesor.

Hubiera merecido la pena hacer un seguimiento de estos niños para saber cómo desarrollaron el proceso de integración al gran grupo escolar al que al final del curso narrado en el diario se trasladaron.

Esa perspectiva (el tener que integrarse todos los niños en un gran Centro de concentración[2] para la zona) es a corto plazo una fuente de tensiones permanente. Les habían señalado primero que irían antes de Navidad, después que en marzo, después que en cuanto se acabaran las obras, etc. Con frecuencia alude el profesor en el diario a esta circunstancia como un marco de referencia que no puede olvidar y que condiciona su trabajo, pues él plantearía las cosas de otra manera pero no quiere que ello pueda perjudicar a los niños en cuanto a su integración en clases convencionales. Hay una especie de lucha

[2] "Concentración", es un término que indica el proceso por el que una escuela unitaria (normalmente de zona rural, compuesta por una o varias clases de niños de diversas edades) se integra en un colegio normalmente ubicado en una zona más poblada. Los niños de la escuela unitaria acuden al colegio y se integran en sus respectivas clases.

interior entre una enseñanza propia y la enseñanza que "hará el próximo profesor".

En todo caso, el dilema no adquiere en ningún momento tintes de dramatismo ni preocupación intensa para este profesor. En líneas generales lo resuelve de una manera bastante abierta: por un lado, a través de una clara definición del programa curricular de cada niño; por otro lado, dando cabida a *actividades extracurriculares* de amplio espectro: les enseña por ejemplo ajedrez, trabajan con cierta frecuencia la dramatización, preparan actividades para el entorno por ejemplo, una grabación de vídeo, se encargan del mantenimiento de la escuela, etc.

> "El profesor anterior llevaba 16 años en el mismo sitio con una metodología bastante tradicional, por lo que al ir un "rapaciño"[3], mis métodos chocaron bastante; las asignaturas de música, educación física, pretecnología... y actividades extraescolares como el ajedrez y el aprendizaje del manejo de cámaras de fotos y preparación de sesiones audiovisuales con retroproyector y proyector, realización de trabajos de "investigación" en plan etnográfico... todas estas actividades "improductivas" llamaban la atención de los paisanos del pueblo hasta que la opinión pedagógica del secretario del Ayuntamiento elevó mi categoría de "rapaciño" a la de "Sr. Maestro" (D-2).
>
> "Les había prometido enseñarles a manejar una cámara de vídeo y hacer algunos trabajos con ella, pero de forma progresiva. Empecé explicándoles el funcionamiento de grabación magnética y su diferenciación con las grabaciones sobre emulsión. Luego expliqué el funcionamiento de la cámara y pasamos a la realización de prácticas de enfoque sin grabar. Cuando el tiempo nos lo permitió salimos con la cámara a la calle a improvisar ciertas tomas que cada uno escogió, realizando al mismo tiempo el comentario correspondiente.
>
> Por la tarde estuvimos trabajando hasta las cuatro y cuarto que fuimos al bar de Nuria para ver lo que habíamos filmado por la mañana, comentando los defectos y la forma de corregirlos, poniendo la cámara en pausa cada vez que debíamos comentar algo. Para el pueblo fue un acontecimiento, pues se llenó el bar para ver tal realización, lo que me coartó un poco para los oportunos comentarios" (D-35).
>
> "A las doce llegó un señor preguntando por la escuela, bajé y nos comunicó que nuestros proyectos para la realización de trabajos manuales, habían sido premiados" (D-35).

Queda claro que hay un discurso sobre la escuela que subyace a todas estas anotaciones del diario. Y que esto supone ya una respuesta al dilema de

[3] "Rapaciño", término coloquial gallego para referirse a niños pequeños. En este caso el autor del diario lo utiliza refiriéndose a sí mismo como profesor "muy joven" en contraposición con el profesor anterior muy veterano.

los contenidos. En la "perspectiva" de este profesor el trabajo extracurricular forma parte y se integra en la **cultura** escolar. Siempre, eso sí, bajo la perspectiva del futuro escolar convencional al que habrían de integrarse los niños:

> "Por la tarde habíamos quedado en reunirnos todos los profesores de la zona para comer y programar este segundo trimestre; pues como estamos pendientes de concentración tenemos que trabajar un poco en esta línea, ya que los que saldremos desplazados debemos acoplarnos un poco a su forma de hacer, para que los niños no noten luego demasiado cambio.
>
> Por parte de la gente joven planteamos la posibilidad de trabajar de una forma más libre, sin esclavizarnos al libro de texto y hacerlo mediante unidades didácticas, pero llegamos a lo de siempre, al ir al grupo se vuelve a este sistema; y como nos están diciendo cada mes que nos van a concentrar, no nos decidimos a cambiar de sistema" (D-29).

Estructura de tareas

Varias características del funcionamiento de la clase son fácilmente distinguibles en el diario. De entre ellas me referiré a aquellas que marcan más el estilo peculiar de esta clase: la "apertura", la "ronda", el esquema de trabajo y la evaluación.

Las clases tienen una *rutina de apertura* que se mantiene de manera constante: los niños al entrar comienzan a hablar de sus cosas y de su experiencia de las horas anteriores. Es una especie de fase de calentamiento, concentración y adaptación al contexto. El profesor la acepta de buen grado. En ocasiones, la actividad "formal" de la clase se vincula a estos primeros comentarios. Pero por lo general el profesor distingue claramente entre ambas fases: la informal de entrada y la formal o "de trabajo" que viene a continuación:

> "Empezamos hablando del derecho a la huelga ante la presente convocatoria. Razones para esta huelga, sindicatos, qué son y para qué sirven, qué sindicatos hay, etc. Pasamos luego a corregir todo lo que habían hecho en el fin de semana, clasificar las plantas que habían recogido y luego fui comentando con cada uno las actividades que habían llevado a cabo" (D-43).
>
> "Al llegar estuvimos comentando las grandes nevadas que habían caído los días que faltamos, los muñecos de nieve que habían hecho, las batallas de bolas de nieve que se habían tirado. Pasamos luego, ya en un plan más formal, a trabajar en matemáticas, corrigiendo lo que habían hecho estos días que faltamos y a explicar nuevas cosas" (D-33).

Esta separación entre los comentarios iniciales y el trabajo académico es lo primero que se repite como un patrón de funcionamiento típico de esta clase.

Otra característica fácilmente distinguible es la que podría denominarse *ronda*. Es una de las rutinas que se mantienen sistemáticamente durante todo el curso. Tras los primeros intercambios informales el profesor pasa, por lo

general, pupitre por pupitre viendo qué traen hecho los niños de sus casas y explicándoles qué es lo que les toca hacer ese día. He aquí un esquema que se repite:

> "Raquel quiso hacer el examen de matemáticas por escrito, le puse las preguntas y pasé junto a Susana (4º) a la que le estuve explicando todo lo que le tocaba para hoy y corrigiendo algunos ejercicios que traía hechos de casa.
>
> Pasé luego junto a Lorena (1º): está realizando unas actividades de proacción en matemáticas pues ya ha superado los objetivos mínimos de este primer trimestre. Le expliqué todo lo que dijo que iba a hacer y revisé su trabajo personal.
>
> Nuria (3º), revisé su trabajo y le expliqué lo que le tocaba para hoy.
>
> Quique (5º) revisé lo que traía hecho de casa y expliqué lo que le tocaba para hoy.
>
> Mónica (2º) corregimos lo que traía hecho mal y le expliqué algo nuevo; le falta poco por alcanzar el nivel mínimo de la primera evaluación.
>
> Manolo (5º) me enseñó todo lo que había hecho en casa y me consultó sus dudas.
>
> Javier (3º) estuve revisando algo de su trabajo y de ahí pasé al gran grupo: Nuria nos explicó la numeración en base dos partiendo de un cuento medio inventado y medio copiado, por lo menos el punto de partida, luego cambió el final. Amplió Manolo, Quique y Raquel, haciendo luego los más pequeños ejemplos que proponían los demás" (D-5).

En cuanto al *esquema de trabajo* durante toda la primera parte del curso se sigue un modelo bastante común a las diversas actividades: a) revisión de lo que traen hecho de casa; b) explicación de lo que les toca hacer ese día; c) trabajo individual siguiendo las pautas de b); d) trabajo dirigido (por el profesor o por alguno de los "mayores"); e) trabajo en grupo.

Ciertamente no siempre se sigue al pie de la letra el esquema, pero ésa es su estructura más general. Ya he señalado antes que hacia el final del curso y, tras un análisis con los alumnos de la marcha de la clase, introducen importantes modificaciones en el esquema anterior: explicación conjunta a todos del mismo tema; trabajo individual y trabajo en grupo, por parejas o en grupo grande.

Por lo que se da a entender, este cambio surge sobre todo porque echaban en falta más trabajo en grupo. Y quizá porque esto alivia en alguna manera la dedicación que la clase exige al profesor, aunque habría que comprobarlo.

Finalmente un aspecto importante en la dinámica de esta clase viene constituido por la *evaluación* y la forma peculiar de llevarla a cabo. La evaluación adquiere características particulares:

a) Los niños negocian el "formato" de la evaluación y los criterios a utilizar:

"Raquel dijo que prefería hacer el examen de Naturaleza de la tercera evaluación: en él convinimos en poner 5 preguntas: 1) definición de términos; 2) explicación sobre dibujo; 3) de diferenciación; 4) de explicación de conceptos; 5) resumen de un trabajo de investigación.

Estos ítems los pusimos siguiendo la tabla de especificación que habíamos preparado entre los dos, respondiendo a los siguientes objetivos: 1) ampliación de vocabulario científico; 2) expresión plástica de los conocimientos; 3) saber diferenciar conceptos, clases y características; 4) explicar de forma lógica aquello que de forma lógica ha comprendido y aprendido; 5) aprender de forma creativa conociendo mi entorno cada vez más a fondo" (D-33).

b) Aceptan el hecho de ser evaluados y son ellos quienes señalan cuándo se sienten preparados para afrontar la evaluación:

"Llegué junto a Manolo y me dijo que había cubierto los temas que nos habíamos asignado para este trimestre y que consideraba dominados los objetivos mínimos; pasé al encerado y empecé a explicar para todos lo que a Manolo le entraba en el segundo trimestre, siempre dependiendo de sus respuestas para corroborar su afirmación de que dominaba los objetivos mínimos y pude comprobar que incluso algunos propuestos como objetivos de proacción habían sido dominados" (D-36).

"Estuvimos trabajando en gallego repasando todo lo de este trimestre. Manolo y Lorena ya traían el examen preparado y lo hicieron. A continuación dijeron que querían examinarse de dibujo y así lo hicieron Raquel, Susana, Javier y Quique. Por la tarde se examinaron todos de dramatización y Javier también lo hizo de música" (D-37).

c) El profesor les ayuda a preparar y a repasar aquello que entra en su examen. En este sentido su rol de "ayudador" supera en significado y sentido relacional al de "juzgador" (aspecto éste que para la mayor parte de los profesores constituye un fuerte dilema relacional):

"Llegó Quique, dijo que iba a hacer el examen de Sociales y se puso a prepararlo; estuvimos entre los dos haciendo una pequeña explicación global de todo lo que le entraba para este examen" (D-34).

d) Los exámenes por supuesto son individualizados:

"Como ya casi todos han terminado de trabajar los contenidos de esta evaluación empiezan a examinarse. Raquel se examinó de francés. Javier de gallego, Quique de historia, Lorena de matemáticas, donde noté cómo no comprendía bien el procedimiento de resta que luego le expliqué" (D-38).

e) Con frecuencia se añade la negociación de la evaluación con los niños:

> "Manolo se examinó de matemáticas y cuando acabó de hacer el examen dijo que no le había salido nada bien. Yo le dije que si quería podía repetirlo otro día. Dijo que no. Corregí el examen, comentamos cada ejercicio y las anotaciones que tenía de los repasos de cada lunes y dijo que merecía suspender, pero que a pesar de todo comprendía los conceptos y sabía responder a los problemas, pero que se ponía un poco nervioso y no se fijaba al operar" (D-38).

f) A veces se incluye incluso la evaluación por los compañeros:

> "Javier se examinó oral preguntándole cada compañero unas cuantas preguntas, luego le hago yo otras cuantas y le evaluamos" (D-26).

En resumen, se trata de un concepto de evaluación muy abierto y dinámico lejos del viejo examen común para todos. La situación se desdramatiza y los propios niños pueden participar en el proceso, entenderlo y vivirlo como una experiencia más de su vida escolar.

En general todo el conjunto de la clase es, como puede verse, bastante especial. Parte de ello deviene del hecho en sí de ser pocos niños, de ser una "escuela unitaria" (que supone algo así como un espacio ainstitucional o escasamente institucionalizado lo que permite, entre otras cosas, manejarse en el marco de estructuras más flexibles) y de tener que afrontar una situación muy específica (ocho niños de seis cursos distintos). También habría que destacar el propio "estilo profesional" del profesor como algo que diferencia este tipo de enseñanza de otros modelos más convencionales.

Desde esta perspectiva queda claro que el diario refleja una situación concreta e "irrepetible". Si todos los diarios lo hacen, y eso es lo que dificulta más su transferibilidad a otros contextos incluso similares, en este caso cualquier generalización o búsqueda de representatividad en los datos aquí señalados con respecto a otras escuelas similares, resulta aún más irrealizable.

Más adelante volveré sobre este profesor para analizar su visión del diario y de lo que el diario le aportó.

DIARIO E

Presento este diario como claro ejemplo de lo que Erickson (1986) denomina "casos desconfirmatorios".

Se trata de un *diario-horario* en el que la profesora se ha limitado a recoger, como si lo destinara a la Inspección, la serie de actividades que realiza o va a realizar, en su jornada escolar.

De todas maneras, y aunque obviamente no pueda entrar en su análisis pormenorizado como hice con los anteriores, no quiere ello decir que se trate de un diario inútil. De él se puede sacar ciertamente mucha información:

a) Con respecto a la planificación que la profesora realiza (contenidos que selecciona, secuencia que establece, etc.).

b) Con respecto a la percepción del Programa oficial que trasluce su programación.

c) Recursos didácticos que utiliza de manera preferente (en este caso se observa que se centra en las fichas).

Pero fundamentalmente cuando el diario adquiere todo su valor (y hay que insistir en que siempre lo tiene por cuanto es expresión del trabajo de un profesor) es en el trabajo posterior sobre el diario. Yo no he tenido oportunidad de desarrollar dicho trabajo y por tanto no tengo tampoco más datos sobre el "estilo docente" de la profesora, que los que ofrece el propio diario.

Desde mi punto de vista creo que ha existido un claro desajuste, bien en la comunicación de la consigna, bien en la configuración del contexto pragmático en el que surge este diario: da la impresión de limitar el objetivo del diario a expresar la tarea de clase (quizá por el isomorfismo semántico con la expresión "diario de clase" con que se mencionaban tareas de este tipo de cara a la Inspección).

DIARIO F

Caracterización general del diario

Es el diario de una profesora que trabaja con niños de 2º de EGB en una escuela de un núcleo rural.

Se trata de un diario denso informativamente y que presenta grandes posibilidades de cara a su análisis y trabajo posterior con su autora. Se nota en ella una postura muy analítica y una gran capacidad para describir la clase (incluidos largos diálogos de los niños) y las situaciones que en ella se producen.

De todos los diarios que he tenido oportunidad de trabajar es el que mejor se acomoda al principio etnometodológico del "escribir como locos" (*writting like crazy)*. La profesora actúa como una observadora que sigue al pie de la letra la exigencia de Goertz (1973) de hacer "descripciones densas" para justificar la validez de la narración. El diario está lleno de anécdotas, de diálogos, de referencias a los sujetos, etc.

En ese sentido podríamos situarlo entre los diarios a caballo entre las tareas (que prevalecen en cuanto eje en torno al cual se va estructurando la

narración) y sujetos (las referencias a los alumnos son también constantes aunque casi siempre al socaire del desarrollo de las actividades en que están implicados).

Por lo que se refiere a la dinámica general de la clase, ésta aparece en el diario con una serie de características que la hacen muy peculiar. Se podrían establecer tres aspectos como líneas generales de desarrollo de la enseñanza de esta profesora:

1) Por lo general presenta *estrategias instructivas muy elaboradas.* El desarrollo que hace de las actividades, como veremos en el punto de la estructura de las tareas, es amplio y circular (trata de que entre en la actividad todo el progreso cognitivo de los alumnos). El aprendizaje por descubrimiento aparece como su "estilo instructivo" más general y eso se refleja en el diario a través de la especificación de los diálogos de los niños: en el diálogo se va viendo cómo los niños van aproximándose al aprendizaje que se les quiere transmitir.

2) El segundo rasgo conecta con lo anterior. Se presenta una fuerte tendencia a *conexionar lo vivencial con lo congnitivo y lo experiencial* de los aprendizajes, lo que se presenta como contenido académico con lo que es su experiencia vital ordinaria (muchos elementos de su vida, de cómo se ven, de cómo se sienten, de qué harían si estuvieran ellos en el cuento, etc.).

> (Tras haber trabajado con una lámina en que aparecía un conejo y una cueva). "A continuación cada uno fue hablando de aquello a lo que tenía miedo, y qué haría si le sucediera" (F-34).
>
> "El texto que leímos comenzaba diciendo: 'Yo nunca me había creído guapo...'. Me pareció interesante conocer qué sentían ellos a este respecto y les pregunté directamente: ¿quiénes creen que son guapos?" (F-39).
>
> "Hoy pasamos a estudiar los planetas, y principalmente la tierra. Para explicarles su movimiento que originaba los días y las noches, llevé a clase un flexo, lo enchufé y les dije que imaginaran que era el sol. La tierra estaba representada por una esfera que teníamos en la clase. Así al ir girando comprendían cómo era de día allí donde daba el sol directamente y de noche en el otro extremo.
>
> Finalmente salimos al patio y dramatizamos todo lo que habíamos estudiado del sistema solar:
>
> – el niño que hacía de sol se colocó en el centro. Después hicimos unas elipses para señalar las órbitas de los planetas. Otro niño representó a la luna y otro a cada planeta. Al dar una señal comenzaban a moverse. Debían ir de forma que no se salieran de su órbita.
>
> A continuación lo hicieron el resto de los niños y miraban los que ya habían actuado. Posteriormente cada niño dibujó en la arena el sol, la luna, los planetas y algún cometa.
>
> Cada niño escribió en una hoja de su libreta la palabra noche y del otro lado la palabra día. Se colocaron todos en círculo. En el medio un niño hacía

> de sol y se iba girando con los brazos extendidos que representaban los rayos, de forma que el lugar al que dirigía sus rayos debía ser día, y cuando le daba la espalda sería de noche. Se descalificaba al que no estuviera pendiente de los movimientos del sol para ir cambiando las palabras" (F-70-71).

A esta concatenación de la secuencia de actividades en torno a un aprendizaje me refiero cuando señalo que plantea estrategias muy elaboradas y que en ella engloba lo vivencial-corporal y lo cognitivo, el saber y el actuar. Esta es una constante en prácticamente todos los aprendizajes, pertenezcan al área que pertenezcan.

A esta circularidad de los procesos instructivos habría que añadir también su contextualización tanto en lo que se refiere a los temas que se abordan como a los materiales que se utilizan. Así se dará gran importancia a las fechas clave (día de las letras gallegas, carnavales, navidades, salida al pueblo, estudio de la contaminación a través de las basuras del propio colegio, etc.).

c) El tercero de los rasgos destacables en este diario se refiere al fuerte predominio que se da a la *lectura.*

En torno a la lectura, actividad que está presente en la clase como una rutina diaria, se estructuran casi siempre las otras actividades. La lectura es la constante a través de la cual la profesora hace la presentación del tema a trabajar. En la lectura se integra, también con un papel básico, la presentación de alguna lámina o dibujo. De una manera constante, tras la lectura que hace la profesora o que realizan los niños se observa el dibujo o la lámina correspondiente y sobre la base de ambos campos estimulares se organiza el trabajo.

Esto hace que, como la actividad es casi siempre con materiales sobre los que los niños actúan, esta profesora esté manejando sistemáticamente los tres tipos de códigos: el enactivo (actividades sobre los materiales traídos al aula), el figurativo-icónico (láminas o dibujos) y el simbólico (lectura, preguntas sobre la lectura y sobre la lámina). Ésta es otra forma indirecta de cerrar el proceso instructivo que aparece como uno de los patrones típicos de trabajo en el diario.

Todos estos aspectos aparecerán más especificados en el punto dedicado a la estructura de las tareas.

Dilemas

No aparecen dilemas claros, en el sentido de estructuras dicotómicas de valores contrapuestos. Pero ampliando el sentido del dilema a aquellos "focos de tensión permanente en una dirección" cuya consecución es una preocupación permanente para los profesores, podemos distinguir tres núcleos de tensión en esta clase. Se refieren a esa gran elaboración de las estrategias a las que

ya me he referido en el punto anterior, a la disyuntiva entre trabajo individualizado y trabajo estimulado en los niños, y al dilema de cómo hacer agradables los contenidos que no lo son por sí mismos.

a) Como ya he señalado antes una de las características idiográficas de este diario es que prolonga mucho los episodios instructivos y que tales episodios poseen una *estructura muy elaborada* (se nota esa tensión por condensar en cada experiencia escolar mucho aprendizaje). Esta elaboración se construye además sobre elementos del propio *entorno* e incluye un proceso reflexivo que va dirigido a que los niños aprendan *descubriendo.* Eso sucede con la mayor parte de los aprendizajes que se les presentan (pág. 40: el agua y los cambios de estado; pág. 42: el concepto de complementación en los conjuntos; pág. 46: comprender la secuencia temporal "haciendo un cuento"; pág. 60-61: la multiplicación). En casi todos los casos la estructura de la actividad implica: ir haciendo cosas y trabajando sobre materiales (a veces además con una serie de preguntas "turbadoras" para su percepción o explicación de las cosas); hasta que los alumnos descubren por ellos mismos de qué se trata; y reconstrucción académica del concepto o aprendizaje: a través del libro o de materiales más formales.

Los tres elementos conjuntamente (*elaboración* sobre *materiales del entorno* para lograr un *aprendizaje por descubrimiento*) constituyen esa tensión dilemática en que se desarrollan las clases de esta profesora:

> "Por la tarde trabajamos en Experiencias. Empezamos con el tema del agua. Primeramente les pedí que nombraran lugares de la naturaleza donde hubiera agua. Uno a uno fueron diciendo varios sitios como: mar, río, pozo, fuente, piscina (a lo que pregunté si era algo natural o artificial), charco, lago.
>
> A continuación iniciamos un diálogo en el que les interrogaba sobre aquellos aspectos que íbamos a desarrollar en el tema: ¿El agua tiene forma? ¿Tiene sabor? ¿Cuál es su color? ¿A qué os huele? (para ello habíamos traído un vaso con agua y otro con naranjada).
>
> Señalando al cielo les pregunté qué era lo que veían y me respondieron algunos que era el cielo, otros que no había sol y finalmente se dieron cuenta de que me refería a las nubes. Entonces uno me preguntó que si en las nubes también había agua porque tenía que estar almacenada para que pudiera llover. Ante esta pregunta se dividieron las opiniones porque no encontraban una explicación. Solo llegamos a ponernos de acuerdo en que tenía que haber agua para que después pudiera llover. Les dejé con este suspense y les pregunté si habían tenido alguna vez en la mano un cubito de hielo. ¿Y qué le pasaba si lo teníais un rato en la mano o si lo poníais al lado de la estufa? Al contestar que se convertía en agua les pedí que me explicaran qué había sucedido. Casi todos comprendieron que con el calor se "había derretido". Por último recordamos que cuando ponemos una pota[4] con agua al fuego al empezar a hervir sale una especie de humo blanco que le llamamos vapor.

[4] "Cazuela".

Todo esto me sirvió para hablarles de los estados del agua y los cambios que se producían por efecto del calor o de enfriamiento.

Al referirnos al agua en estado líquido buscamos dónde podríamos encontrarla: la que bebemos, con la que regamos los campos, con la que nos lavamos, la que cae cuando llueve, la que corre por los ríos y por las fuentes...

El agua en estado sólido es la nieve de la montaña, el hielo, el granizo, el cubito de hielo que se echa en la bebida...

El agua en estado gaseoso es el vapor que sale de una pota, las nubes, la niebla, el aliento...

Entonces lancé la pregunta de si alguien me explicaba cómo se formaban las nubes, es decir, de dónde viene el agua que echan cuando llueve. Ante la falta de respuestas les ofrecí la posibilidad de observar un gráfico que les traía su libro para darles una pista. El dibujo reproducía el ciclo del agua en la naturaleza y además lo acompañaba unas flechas que describían el proceso. Comenzaron a levantar manos y me decían cosas similares a: El agua del mar sube a las nubes y después llueve y esa lluvia va al río y el río vuelve a ir al mar. En la montaña nieva y a veces también nieva en el pueblo.

Antes de completar y aclarar ciertas lagunas de su explicación estuvimos observando atentamente el paisaje y descubrimos algunos aspectos significativos: dónde y en qué estado aparecía el agua, por qué en un sitio llueve y en otro está nevando, por qué los ríos nacen casi siempre en las montañas... También buscamos distintos tipos de líneas, colores, decir lo que está cerca y lo que está lejos, lo que se encuentra a la derecha o a la izquierda de...

Seguidamente les expliqué las distintas fases del proceso apoyándome en la experiencia de la pota que hervía con el calor y del cubito que se descongelaba.

A continuación comentamos ciertas cuestiones como: que la nieve tarda más en derretirse en las montañas que en los valles, que los charcos en invierno se hielan, qué sucederá si ponemos un plato con agua un día de mucho sol...

Finalmente ordenaron unas viñetas: las observamos y describimos sus elementos, las coloreamos, escribimos qué sucedía o mejor qué cambiaba de una a otra y les colocamos los números del 1 al 3 según el orden de sucesión" (F-40-42).

Se trata de un episodio, quizá excesivamente largo a la hora de ser trascrito, pero suficiente para aclarar el sentido del dilema: la profesora toma el tema y lo va desarrollando paulatinamente de manera que se va produciendo la integración de lo novedoso del concepto a asimilar con los conocimientos y experiencias familiares para los niños.

El diario está repleto de experiencias de este tipo. En una de ellas (F-60-61) que no transcribo para evitar alargar en exceso esta investigación, se trataba de aproximarse a la multiplicación:

"Sin prevenirles nada de la finalidad de tal artilugio, pegué la cartulina rosa en la puerta de uno de los armarios y les dije que íbamos a hacer un juego, que era muy fácil y que sabían hacerlo todos, pero tenían que poner atención para no equivocarse puesto que había que estar alerta.

A continuación les dije que íbamos a hacer un "bolero"[5] y que utilizaríamos para ello aquellas franjas blancas que tenía sobre la mesa.

Toda la clase estaba en suspense, yo cada vez daba más explicaciones pero sin explicar nada, acrecentando cada vez más su ansiedad, incluso estaban nerviosos y me apresuraban a que empezara de una vez que ya no podían esperar más. Efectivamente estaban impacientes" (F-59).

Así comienza una serie de operaciones con los niños señalando bolas en la cartulina de manera que se fueran correspondiendo los números y colores de las bolas con el resultado (en multiplicación) que aparecía a su lado. Así van trabajando durante bastante tiempo siendo los niños los que iban señalando cuántas bolas había en cada caso hasta que...

"De esta forma fuimos continuando y cuando llegamos al seis, Paula interrumpió diciendo: ¡Pero esto es igualito que la tabla de multiplicar del 2!

Todos los niños se quedaron con los ojos muy abiertos mirando alternativamente a la cartulina, a mí y a la propia Paula. Isaac rompió el silencio apoyando lo que había afirmado Paula; y comenzaron las disputas.

Yo personalmente no sabía si alegrarme porque se habían dado cuenta del mecanismo o sentirme un poco defraudada porque me habían descubierto el juego. Así que para aderezar un poco el desarrollo posterior, y así asegurar su interés y atención, solía equivocarme al escribir o decir las cifras, porque así tenían que corregirme y lo pasaban "pipa" (F-61).

Creo que con estos dos episodios queda suficientemente claro el sentido de lo que he denominado "elaboración" de las estrategias y de orientación hacia el descubrimiento.

b) El segundo dilema se refiere, en este caso sí, a una tensión bipolar entre el intento de *que los niños trabajen solos,* lo que entra en colisión con *su propia capacidad generadora de experiencias* y un rechazo explícito de las rutinas.

Es bien sabido que cuanto más intervenga el profesor o profesora se genera más retraimiento en la participación autónoma de los niños o en su trabajo individual. Y por otra parte, el trabajo individual de los alumnos (sobre todo en el caso de niños de 2º de EGB) solo podría hacerse desde la perspectiva de la creación de un marco de rutinas sencillas suficientemente claras y permanentes como para que sirvan de estructura y organizador de la actividad.

[5] Combinación de números más bolas, que servían para explicar la cantidad expresada por los números.

En bastantes momentos de la narración la profesora explicita su deseo de que los niños vayan trabajando solos:

> "En los momentos de trabajo independiente, ya sea individual o en grupo suelo sentarme en mi mesa a trabajar sobre algo de la clase, preparando fichas u otro material y respondiendo solamente cuando solicitan mi ayuda" (F-57).
>
> "En otras ocasiones cuando se había producido un debate, si era provocado por mí me resultaba muy gratificante, pero cuando alguno de los grupos perdía la atención general y se iba de la conversación me molestaba e intentaba traerlos porque me parecía que en cierta manera, era como si perdiesen el tiempo. Creo que después de que fui prestando atención a lo que iban desarrollando en los grupos, aunque no fuera del tema que estábamos tratando era interesante y además formativo: había veces que estaban jugando a ordenar las pinturas según su tamaño, otras veces les sorprendí contando los días que faltaban para su cumpleaños...
>
> Esta seguridad de que no se perdía el tiempo me facilitó el que pudiera dejarlos hablar más espontáneamente evitando mi control y mis directrices" (F-105).

En este caso, el deseo explícito de la profesora de que los niños se acostumbren a trabajar solos se contrapone a su gran capacidad creadora de estrategias (estrategias muy elaboradas como vimos) y a su rechazo de las rutinas.

> "Comúnmente empezábamos por Matemáticas puesto que al entrar parecía que los niños estaban más 'despejados' y el aprovechamiento era mayor. Esto me parecía razón suficiente para distribuir el horario.
>
> Últimamente sucedía que nada más entrar, los niños ya sacaban sus libretas de Matemáticas y se disponían a copiar los ejercicios del día. Esto que en principio me gustaba y me parecía positivo porque lo interpretaba como que habían interiorizado las normas de la clase, enseguida empezó a preocuparme sobre todo porque algunos niños (entre ellos Isaac) bromeaban:
>
> – Vamos a comenzar con unos ejercicios de Matemáticas.
>
> – Haremos el ejercicio 1,2,...
>
> Si algo de verdad me aterroriza en la enseñanza es el peligro de la rutina y éste apareció cuando empezó a darse esta situación" (F-53).

Para evitar esta rutina que tanto teme esta profesora introduce variaciones sistemáticas en las actividades, organización de los espacios, etc.

> (Es continuación de la referencia anterior sobre las rutinas). "En este sentido había otros aspectos que había cuidado, detalles a los que había prestado atención en previsión de lo que podría suceder. Por ejemplo, la colocación de los pupitres en la clase que intento variar en función de las actividades a desarrollar; los murales que pegamos a las paredes alusivos a los temas que estamos desarrollando, tanto elaborados por mí misma

como por los niños, el propio estilo de aprendizaje alternando mis explicaciones con su propio trabajo individual o por grupos.

Además de todo esto, por qué no decirlo, a mí también me aburre hacer siempre lo mismo y a la misma hora.

Así pues, desde hace algún tiempo (principios de mes) variamos sistemáticamente la realización del trabajo en las distintas asignaturas" (F-53).

El dilema se mantiene durante todo el curso narrado y en realidad no se afronta directamente por parte de la profesora como tal dilema. La opción del trabajo individual o grupal autónomo, al menos tal como aparece en la narración, se queda en algo complementario. La línea general de trabajo del aula sigue siendo el trabajo colectivo de todos los alumnos en tareas dinámicas generadas desde la propia profesora.

c) El tercero de los dilemas se plantea también de manera no excesivamente dramática y se refiere a cómo abordar los *contenidos* de manera que su tratamiento resulte *agradable* a los niños. Esto es, ¿cómo hacer agradables aquellos contenidos que por sí mismos no lo son, o que no atraen la atención e interés de los niños?

El dilema lo resuelve de diferentes formas: a través de la enorme elaboración de las actividades a que ya aludí, a través de una fuerte practicidad de dichos contenidos y a partir de incorporación de procesos motivacionales extrínsecos como concursos, etc.

"Por la tarde iniciamos el tema de experiencias del sistema solar. Es un tema que les resultó difícil y poco interesante. Sobre todo porque aparecen muchos datos para ellos desconocidos como los nombres de los planetas, los satélites, los cometas. Además la comprensión de los movimientos del sol y la tierra suele presentar problemas, incluso en los cursos superiores.

Todo esto me llevó a plantear esta unidad con un carácter altamente práctico, olvidándome o al menos alejándome de la teoría" (F-68).

"Para ayudarnos a hacer más agradable su estudio y posterior reconocimiento les di a cada uno una ficha en la que a cada signo acompaña una parodia o un cuento" (F-91).

(Para mejorar el aprendizaje de la tabla de multiplicar hace una especie de concurso-carrera de coches en la que cada niño con su respectiva cartulina va avanzando según va sabiendo hacer las operaciones de multiplicación: cada uno tiene su coche en aquella posición de la tabla de multiplicación hasta donde sabe llegar). "Con este juego los niños memorizan los números de la tabla sin apenas darse cuenta del esfuerzo que tienen que realizar. Como además la velocidad, los coches y todo lo relacionado con los motores les entusiasma, se han tomado este aprendizaje como algo divertido.

He comprobado que les lleva menos tiempo aprendérselo y algunos más que memorizar número por número, lo que hacen es ir contando mentalmente y sumándole al anterior el número correspondiente.

Les dije que cada día revisaríamos las posiciones con lo que siempre tenían opción a adelantarse o bien a retroceder, según lo que supieran contestar.

El riesgo negativo de la competitividad que comporta procuro compensarlo dándole el matiz de juego y comentando los dibujos de los coches, intercalando el papel de locutor de radio que está comentando la carrera, que los propios niños animen al que está participando...” (F-90).

De esta manera, la profesora trata de resolver el dilema de los contenidos y si son agradables (este mismo dilema ha aparecido en otros profesores). Y como se ve, dentro de su propia respuesta al dilema le aparece otro nuevo dilema (¿cómo resolver la competitividad que puede generar el sistema de concursos?) al que a su vez ha de hacer frente.

Estructura de tareas

En cuanto a la especificación en el diario de los modos concretos del hacer docente de esta profesora, varios rasgos son claramente distinguibles. Iré analizando los siguientes puntos: *el tipo de estrategias instructivas, la estructura de tareas, el escenario, los materiales, el enfoque pragmático de la relación y la evaluación.*

Como se ve, prácticamente todos los elementos del arco didáctico pueden ser abordados a través del diario. Es una buena indicación de la potencialidad de explicitación idiográfica de los diarios.

Con respecto al tipo de *estrategias instructivas* que pone en marcha, ya he señalado antes que una de sus características fundamentales es precisamente la de estar orientadas a estimular procesos de descubrimiento en los alumnos. Se trata de procedimientos muy encadenados, estructuras muy elaboradas, que persiguen que los niños vayan descubriendo los contenidos que se plantean. Se busca también que el proceso de asimilación recorra los diversos canales receptivos de los sujetos, desde las experiencias directas con los objetos, a las vivencias, a la captación intelectual y al discurso lingüístico. El diario está repleto de episodios que avalan esta constatación. Con un ejemplo puede ser suficiente:

“Iniciamos el día con Matemáticas: quería mostrarles y explicarles las medidas de longitud.

Como introducción al tema y para motivarles les planteé la siguiente cuestión: aproveché que teníamos un cristal roto en la clase y les dije que iba a comprar uno nuevo pero que tenía que saber cómo lo iba a traer de grande. Me aconsejaron que podía sacar el viejo y lo llevaba para así traer uno igual. Pero esta posibilidad fue descartada porque era muy incómodo viajar con el cristal. Otro propuso que viniera al colegio el señor de los cristales y que trajera uno grande y así lo cortaría poniéndolo al lado del roto, pero tampoco esto pareció oportuno.

Otro niño dijo que podía traer una cuerda y medir la distancia tanto por el lado grande como por el pequeño. Era una buena idea pero no lo pudimos hacer porque no teníamos cuerda.

Entonces les insinué que podíamos hacerlo con otros instrumentos, por ejemplo midiendo con la mano para ver las veces que la contenía y así solucionábamos el problema.

Efectivamente medí primero con mis palmos y después le dije a uno de los niños que comprobara él para ver si no me había equivocado.

Tal y como esperaba le resultaron más palmos que a mí. Lo volví a medir yo y me daba igual que antes y al medirlo él le resultó como la primera vez. Les pregunté que cuál sería la causa y al poco rato se dieron cuenta de que nuestras manos no eran iguales, ellos tenían una mano más pequeña que la mía y entonces la medida cambiaba.

Probamos a medir con el borrador y nos resultaba invariable la medida, pero seguramente en la cristalería no tenían un borrador para poder medir y yo no iba a llevarlo.

Puestos a pensar cuál podía ser la solución, a Paula se le ocurrió que si tuviéramos un "metro" sería fácil porque su papá siempre que va a comprar mide las cosas con el metro y le coinciden y además en todas las tiendas tienen metro. En esto estaban todos de acuerdo y lo corroboraron con sus experiencias. Les dije que podía ir a buscarlo a la sala de dirección y efectivamente lo traje y medimos.

Les pregunté que dado que teníamos allí una regla grande, también podíamos probar a medirlo con la regla para ver si daba lo mismo. Lo hicimos y al comprobar que coincidían las medidas nuevamente se planteó un problema para explicarlo. Su aclaración nos llevó a una confusión entre la medida metro y el instrumento metro para medir.

Fueron Ivonne y Paula las que polarizaron la disputa, defendiendo la primera que un metro puede medir varios metros y diciendo la segunda que el metro mide un metro. A este dilema fueron aportando sus anécdotas y explicaciones varios de sus compañeros de clase y al ir atisbándose una visión global que permitiera la diferenciación terminológica tomé la palabra y les hice reflexionar sobre que había palabras que podían significar varias cosas, como por ejemplo: casco, banco, etc.

Fue así como Ivonne se dio cuenta de la confusión y tomando el metro enrollable que había en la clase explicó que se llamaba metro pero que podía medir más de un metro.

Ante la actividad de realizar mediciones en diversos objetos de la clase se entusiasmaron; la dificultad estaba en que no disponíamos de instrumentos suficientes. Por turnos y en grupos fueron midiendo el largo y el ancho de la clase, las ventanas, los armarios, las mesas, las sillas, cada baldosa, etc.

Les expliqué que el metro es una medida fija que habían adoptado en todos los países para facilitar las compras y las ventas e intercambios. Miguelito dijo que si no fuera así su mamá compraba en Méjico una tela para un vestido y llegaba aquí y no le valía porque ya había variado la medida" (F-113-114).

Ya se va viendo cómo son de extensos los episodios de este diario. En cualquier caso queda perfectamente reflejado el "estilo instructivo" que pone en marcha esta profesora.

Y antes de pasar al siguiente punto hay un aspecto que vuelve nuevamente a aparecer en un diario con respecto a las estrategias cognitivas de los niños: el efecto "Anderson", esto es, los niños con frecuencia abordan las tareas escolares como algo que hay que acabar no como algo que haya que hacer bien o cuyo sentido prioritario sea el entenderlo:

> (Tras haber trabajado anteriormente un cuento). "A continuación les pedí que lo reconstruyeran personalmente en su libreta. En esto demostraron todos gran entusiasmo. Alguno se enfadaba con bastante rabia cuando se daba cuenta de que se había olvidado de algo o no lograba recordar cómo había sucedido algún detalle que le parecía importante. Dos o tres protestaron porque su compañero quería copiarles. Cuatro o cinco me preguntaron por la ortografía de algunas palabras. Al final hubo quien se lo tomó en plan concurso porque su preocupación era escribir más renglones que los demás" (F-45).

Un segundo aspecto destacable es la *estructura de las tareas* que van apareciendo en el diario. Este aspecto de la estructura tiene mucho que ver con la propia estrategia de descubrimiento en la que dichas tareas quedan didácticamente integradas. La estructura básica, en ese sentido, sería:

a) Una primera aproximación de los niños a los materiales (cogen hojas y las miran, las clasifican, etc.; les da flores para que las toquen, las rompan y reconstruyan, etc.).
b) Después se pasa a un comentario entre ellos en el que elaboran sus primeras conjeturas explicativas. La profesora lo describe como "dejar tiempo para que tomaran sus conclusiones y comentaran lo que más les había llamado la atención".
c) Tras ello se vuelve a una investigación o estudio más guiado apoyándose en el libro de texto, con revistas, diccionarios, etc. A veces en este proceso la profesora va hablando individualmente con ellos.

Este proceso se repite en distintos momentos y diversas áreas de conocimientos:

– Los niños descubren que a las lentejas del bote les han salido raíces y se admiran de ello y lo comentan excitados. Luego tratan de elaborar sus propias explicaciones. Finalmente acaban en los libros obteniendo información adecuada que les permita conocer en profundidad el fenómeno.
– El aprendizaje de los conjuntos se realiza aprovechando la oportunidad de los carnavales. A través de hacer su propia careta y distinguir la suya de las de los compañeros se fueron abordando los distintos contenidos

de los conjuntos: clasificación, particiones, relaciones de correspondencia, elementos que pertenecen y que no pertenecen al conjunto, agrupamiento de conjuntos, etc.

Con respecto a la lectura (que juega un papel fundamental en su estructura instructiva) la secuencia de la actividad suele ser: lectura en alto por parte de un niño o de ella misma (cuando lee ella misma lo hace modulando mucho la voz, variando el tono según los personajes, haciendo énfasis en ciertos puntos, etc.); lectura en silencio cada uno; explicación del significado; preguntas orales sobre la lectura; y juegos orales o de vocabulario.

Si la lectura versa sobre un cuento hay dos aspectos nuevos que se incorporan a la tarea. Por un lado, la lámina o dibujo que le suele servir como apoyatura semántica, permite una ampliación de los códigos y la consiguiente incorporación a los procesos discursivos del pensamiento figurativo de los niños. Sobre la lámina se hacen ejercicios de vocabulario, de discriminación, de vivencias y experiencias personales, de reproducción, etc. Por otro lado, con frecuencia introduce la modalidad de "crear el final".

> "Por la tarde trabajamos en gallego. Les leí un cuento cuyo protagonista era un niño al que se le aparecía un "demonio" para asustarlo. En un momento del relato después de que al niño le sucedieran cosas muy extrañas les pregunto: ¿Qué es lo que sucede? Y cada niño da su opinión o explicación de esas aventuras. Después seguimos con el desarrollo del texto y es cuando aparece el personaje del "demonio". Cada niño imagina cómo será y lo describe a sus compañeros. Por último antes de leer el final del libro cada uno inventa su final.
>
> A continuación cada niño dibujó un demonio e inventó otra aventura, algunos como "no les salía" solamente lo describieron.
>
> Por último aprendimos la canción del "brujito del Gululú". Primeramente hicimos ejercicios de pronunciación "bra/bar, bre/ber, bri/bir, bro/bor, bru/bur". Escribimos estas líneas en el encerado, las leí yo primero y después los niños. Seguidamente buscamos palabras en las que aparecieran y las fuimos escribiendo debajo de la sílaba correspondiente.
>
> Con respecto a la canción, la escribí en el encerado, la leímos y la copiaron en su cuaderno; al cantarla varias veces la acompañamos con ritmo de palmas y pies".

Ésta es una estructura típica de tarea en esta profesora: comenzando por una lectura se van trabando episodios instructivos que recorren todo el campo de los aprendizajes (lectura, escritura, imaginativo, gráfico, verbalización de emociones y experiencias, etc.).

En este sentido los aprendizajes son circulares (recorren un amplio espectro de procesos cognitivos, psicomotrices y vivenciales) y extensivos (duran periodos de tiempo amplios que a veces superan el de una sola clase). Referencias a esta característica son frecuentes.

Otro aspecto importante en esta profesora es su configuración del *escenario*. Tres aspectos cabría señalar como característicos:

El ya mencionado en un punto anterior (2º dilema) referido a la tensión permanente con respecto al escenario. *Lo utiliza como instrumento para introducir variaciones en la marcha de la clase y evitar la rutinas*. En ese sentido el "escenario" se incorpora a sus estrategias instructivas (cambia los espacios, los pupitres, los murales, los ritmos de trabajo, etc.).

Una cierta *división de la clase por zonas*. Aunque no son muy frecuentes las referencias a este aspecto sí suelen hacerse con respecto a dos zonas concretas: la zona de lectura y la zona de la Naturaleza (inferible indirectamente pues en un lugar de la clase mantienen sus botes de cereales y las plantas para ver cómo se reproducen).

La *incorporación del patio* al escenario instructivo. En el patio se realizan muchas de las actividades de contacto directo con los objetos: contaminación, sistema solar, líneas y polígonos, búsqueda de materiales.

> "Al entrar a las doce seguimos hablando sobre la contaminación, sus causas, cómo evitarla y seguidamente pasamos a centrar el problema en su pueblo. Los niños reflexionaron sobre la situación de la localidad, concretando qué podría hacerse para que disminuyera y evitar que aparezca si no la hay.
>
> Seguidamente nos referimos al colegio. Algún niño recordó que en una esquina del patio estaba tirado un montón de basura y que siempre había gatos y perros escarbando y que olía muy mal. José Manuel se refería al lugar donde se echan los desperdicios tanto de las clases como de la cocina, y como no se entierra ni se quema, con el sol se desprende mal olor.
>
> En aquel momento se me ocurrió que podríamos salir al patio con las carpetas de plástica y dibujar ese lugar contaminado y después dibujaríamos por el otro lado del folio un lugar sin contaminación que se viera desde el colegio.
>
> (...) Cuando llegamos al lugar, cada niño se colocó donde más le gustó, aunque casi todos se cambiaron varias veces buscando un lugar más cómodo para dibujar. A continuación fueron pintando los distintos dibujos. Iban señalando asombrados, la cantidad de desperdicios que iban viendo: papeles, latas, restos de comida, zapatos...
>
> Seguidamente nos dirigimos al otro lado del patio donde crecían algunos arbustos y plantas que fueron pasando a sus hojas. Finalmente las colorearon" (F-62).

Aunque con menor intensidad, también *el encerado o pizarra* juega un papel importante en el escenario de esta profesora. Cuenta que los niños están por lo general expectantes a lo que ella escribe en el encerado y que a veces le recriminan cuando tarda en escribir algo en él:

> (Tras los primeros saludos y comentarios al inicio de la clase). "Entretanto van sacando sus libretas de Matemáticas y los "más adelantados" ya

tienen puesto el "1", es decir, ya están listos para empezar a copiar los ejercicios de Matemáticas de ese día.

Y es entonces cuando alguno da por terminado el diálogo y dice: "¡Ya está bien! ¡Vamos a empezar con las Matemáticas!".

La mayor parte están ya con el lápiz o bolígrafo en la mano y atentos hacia el pizarrón como si se tratase del inicio de una carrera. A veces los miro con una actitud de asombro y perplejidad y me recriminan que empiece que ya están listos y tienen puesto el 1. Yo diría que les produce una gran expectación *leer* lo que les escribo en el encerado porque en otras ocasiones muestran gran interés cuando voy hacia el encerado y me dispongo a escribir algo. He pensado que puede que haya influido que, como algunos me contaron, la profesora que tenían en 1º solía ponerles las indicaciones y órdenes escribiéndolas en el encerado" (F-36).

Con respecto a los *materiales* que esta profesora utiliza, destacamos: toma muchos *materiales del ambiente*; los *cuentos y las láminas* constituyen un material privilegiado de trabajo; ella misma trae a clase *objetos comunes* que luego utiliza como recursos instructivos; hay alguna referencia al uso de *la prensa en clase* y el *texto* se utiliza pero siempre jugando un papel complementario no central.

La idea básica sobre la que parece moverse es que los niños tengan en sus manos los materiales, que puedan tocarlos y tener experiencias con ellos.

"He traído cuatro cajas de cuerpos geométricos para que los niños se vayan familiarizando con ellos, conociéndolos, tocándolos, distinguiendo sus diferencias, formas, tamaños..." (F-96).

Para ello nada mejor que utilizar materiales del propio entorno: flores para estudiar ese tema, cachivaches recogidos en el patio para realizar actividades dentro del aula. A veces los hace ella misma o los trae a propósito (el flexo para hacer de sol, una cartulina para realizar el "bolero" para aprender a multiplicar, unas cuerdas para salir al patio a aprender las figuras poligonales, etc.).

Entre los materiales más estrictamente instructivos juegan un importante papel las *láminas* y *dibujos* de los cuentos y los propios *cuentos*. La fotografías o láminas sirven para abrir la clase o la actividad y a partir de ella se organiza todo un conjunto de actividades centradas en el vocabulario, el desarrollo conceptual (discriminación, organización espacial, reconocimiento, elaboración de historias), el retorno hacia la propia experiencia, etc. Otro tanto, ocurre con los cuentos, que constituyen siempre un material sobre el que después se va penetrando desde los distintos ámbitos del aprendizaje.

También alude en dos ocasiones a que ha llevado prensa a clase para trabajar con ella, aunque esto se hace de una manera coyuntural (una vez con referencia a las predicciones meteorológicas y otra vez al hablar de los medios de comunicación) y poco sistemática:

"Pasamos después a hablar de otros medios de comunicación que nos permitían conocer las noticias de otras partes del mundo e incluso de nuestra ciudad. Los niños hablaron de los periódicos y las revistas que conocían. Y sobre todo les gustaba mucho la radio y la televisión.

Fueron nombrando y explicando los programas que más les gustaban; también escribimos en el encerado una lista de periódicos que conocían. Entonces les mostré tres periódicos del día y estuvimos comentando algunas de las noticias que aparecían" (F-118).

El libro de texto en cualquier caso queda como material complementario sobre el que se retorna una vez que se ha trabajado con materiales diversificados:

"Por último realizaron algunas actividades del libro en las que tenían que tener presente los conocimientos adquiridos con respecto a estos fenómenos meteorológicos" (F-64).

"Después realizaron algunos ejercicios de su libro relativos a la comprensión del texto leído y otras cuestiones de vocabulario" (F-65).

Un aspecto interesante de la dinámica de la clase narrada por el diario es el tema de la *disciplina* y cómo lo afronta esta profesora.

Se produce un planteamiento constante en lo que se refiere a este tema: se trata de plantear un *comportamiento reflexivo* entre los niños con una norma implícita que señala que deben aprender a pensar por sí mismos.

"Me acerco a hablar con Paula que últimamente todos los días viene comiendo chicle al colegio. A mí no me molesta, ni entiendo por qué es una norma del colegio, pero resulta que el resto de los niños me exigen que se lo prohiba precisamente porque no está permitido: ¿Paula, te gusta mucho mascar chicle? Tarda un poco en contestar y se sonríe. Tras su respuesta afirmativa le hablé de si conocía esa norma y qué le parecía, a lo que no contestó nada; entonces hice referencia a otras normas del colegio para explicarle el sentido, la necesidad y utilidad de las normas.

Parecía no estar muy convencida, entonces le pregunté qué pensaba hacer, a lo que respondió que lo tiraría.

Intentando buscar un compromiso le interrogué: ¿Y en adelante? A lo que no contestó nada. Entonces le hablé de sus compañeros y de mí que a veces también podíamos tener muchas ganas de tomar un chicle o un pastel en la clase y no lo hacíamos. Creo que mis razonamientos no le van a afectar mucho" (F-12).

(Mientras están haciendo un juego-concurso surgen discrepancias y algún niño que ha perdido dice que él se retira). "Después de cierta discusión vinieron a mí para solventar las desavenencias. Yo les indiqué que tendrían que ponerse de acuerdo entre ellos, que yo había propuesto ese juego pero si no querían no se jugaba. Entonces a Paula se le ocurrió que podían tratar de convencer a los que no querían jugar para que jugaran. Inmediatamente se distribuyeron entre ellos para ir animándolos. Las medidas de presión eran variadas..." (F-24).

Finalmente con respecto a la evaluación se hacen pocas referencias en este diario. La idea de evaluación (la creencia) está vinculada a su versión formativa y continua. Va estando al día respecto a la marcha de los niños sobre todo a través de la corrección diaria de sus libretas pero de vez en cuando también utiliza pruebas más formales. He aquí su reflexión sobre este tema:

> "Al entrar del recreo les entregué una hoja fotocopiada con ejercicios de los que ya habíamos hecho en la clase desde principio de curso. No se trataba de una prueba, ya que no me parece adecuado traumatizarles desde esta edad con los exámenes, pero me interesaba saber un poco cómo iban las cosas, cómo respondían. Ellos saben que cada día les miro las libretas y les superviso los libros cada mes, pero el hecho de que en la realización de estas actividades no les permitiera que se comunicaran con los compañeros les hizo desconfiar de que se tratara de un examen y enseguida me lo preguntaron. Les expliqué cuál era su finalidad, dándoles a entender que no era una prueba y que no les iba a pasar nada, solamente si algún niño no sabía o no se acordaba de algo, yo se lo explicaría" (F-68).

DIARIO G

Caracterización general del diario

Se trata del diario de un profesor cuyo trabajo consiste en atender, en el Aula Especial de un Centro Público, durante cierto número de horas al día a niños de los diversos cursos que padecen déficit o que van atrasados.

La situación escolar concreta en la que surge este diario es bastante típica. A la clase asisten por grupos diferenciados y durante una hora diaria varios niños de clases distintas, para recuperar sobre todo lectura y matemáticas, y en el grupo de la tarde, los aprendizajes instrumentales básicos:

> "Por la mañana vienen seis alumnos de 5º curso de diez a once y media a los que solamente se les ayuda en el área de lenguaje por considerar sus profesores que en las demás materias pueden ellos atenderlos debidamente. De doce a una vienen seis niños de 2º y 3º con los que trabajo en lenguaje y matemáticas. Por la tarde de tres y media a cinco y media atiendo a un grupo de cinco niños de 1º,2º,3º y 4º que a pesar de estar en cursos muy distintos sus deficiencias hacen que posean un nivel parecido (muy bajo en todos ellos)" (G-2).

Esta particularidad organizativa de la clase hace que las referencias a ella sean también particulares en el diario: se trata de segmentos muy concretos y reducidos (temporal y funcionalmente) que han de ser valorados en cuanto

tales y no como conjunto de la actividad educativa-instructiva que se desarrolla, o la que el profesor piensa que se podría desarrollar con esos niños. Quiero con ello decir que si este profesor está con cada grupo una hora, ése es un tiempo reducido, que, a su vez, reduce el margen de posibilidades que el profesor puede desplegar con ellos.

Con respecto a este primer análisis general de la clase, el diario se reduce (y se ha de reducir también nuestra interpretación a través de él) a aquellos aspectos que entran en las posibilidades y cometidos de ese tiempo real de que el profesor dispone.

A nivel general, el diario se incluye en el tipo de los diarios de sujetos. El discurso que el profesor desarrolla durante la narración está centrado en los niños con los que trabaja y en sus características.

Varios aspectos cabría destacar en cuanto a la perspectiva general que este profesor nos ofrece de su clase:

a) En primer lugar subyace a toda la narración un enorme esfuerzo por definir una idea, una *filosofía con respecto a los muchachos* con los que él tiene que trabajar. Es una filosofía en torno a la idea clave de *tratarlos como personas*. Este principio constituye uno de los ejes estructurales y de tensión de todo el diario. Al hablar de los dilemas lo recojo como uno de ellos.

b) En segundo lugar aparece también con notable claridad la circunstancia de que la percepción de los niños se hace desde la perspectiva de los *problemas que cada uno de ellos plantea.* Es el problema de cada niño el que adquiere un papel de figura, mientras el resto de las características de la situación y de ellos mismos pasa a convertirse en el fondo. Esto da un cierto carácter dramático a la narración. En el hecho, obvio, de que se trata de una clase de educación especial, es el componente de *especial,* el que destaca sobre el de educación.

c) Sin embargo esa constancia temática no se trasluce después en actividades claramente diferenciadas de las que se producirían en una clase normal. Son actividades variables pero siempre dentro de un marco de trabajo bastante convencional: actividades académicas en torno a las propuestas del libro de texto. Únicamente entra en contradicción con esta consideración el hecho de que se introduce con carácter bastante prevalente, sobre todo en el grupo de la tarde, una especie de Manual de Recuperación elaborado por la Inspección de La Coruña (el PDA).

Para poder "entender" en sus justos términos esta percepción he hecho anteriormente la salvedad de la peculiaridad organizativa en que se mueve la clase. Es posible que el corto espacio de tiempo disponible para trabajar con los niños y probablemente la precisión de las consignas recibidas (trabajar tal o cual aspecto) limiten mucho el campo de acción del profesor, y que por tanto esta limitación a lo académico surja de ese contexto de condiciones y no de una opción personal del propio profesor.

Dilemas

En el punto anterior quedaron ya preespecificados cuáles son los puntos dilemáticos fundamentales que el profesor se plantea y que yo creo que se podrían resumir en dos: uno referido a la idea general del trabajo en educación especial, lo que antes he denominado *filosofía de su trabajo,* y un segundo dilema muy conectado con éste y con las contradicciones a nivel práctico, que podría denominarse como dilema de los *contenidos a trabajar.*

a) El primero de los dilemas es una cuestión bastante frecuente en la mayor parte de los profesores que se dedican a la educación especial (Parrilla 1986). El tipo de trabajo que deben desarrollar, la peculiaridad de los niños que forman su grupo, las propias contradicciones que la educación especial tiene en sí misma, etc. les exige construir una idea personal que dé sentido y mantenga su trabajo. Suele suponer una toma de postura dialéctica y problemática en sí misma. O al menos lo es en los profesores más entregados a su trabajo, aquellos que desarrollan una implicación personal mayor.

La especificación de esta idea he tratado de recogerla en los *cuadros 1, 2* y *3* que aparecen a continuación.

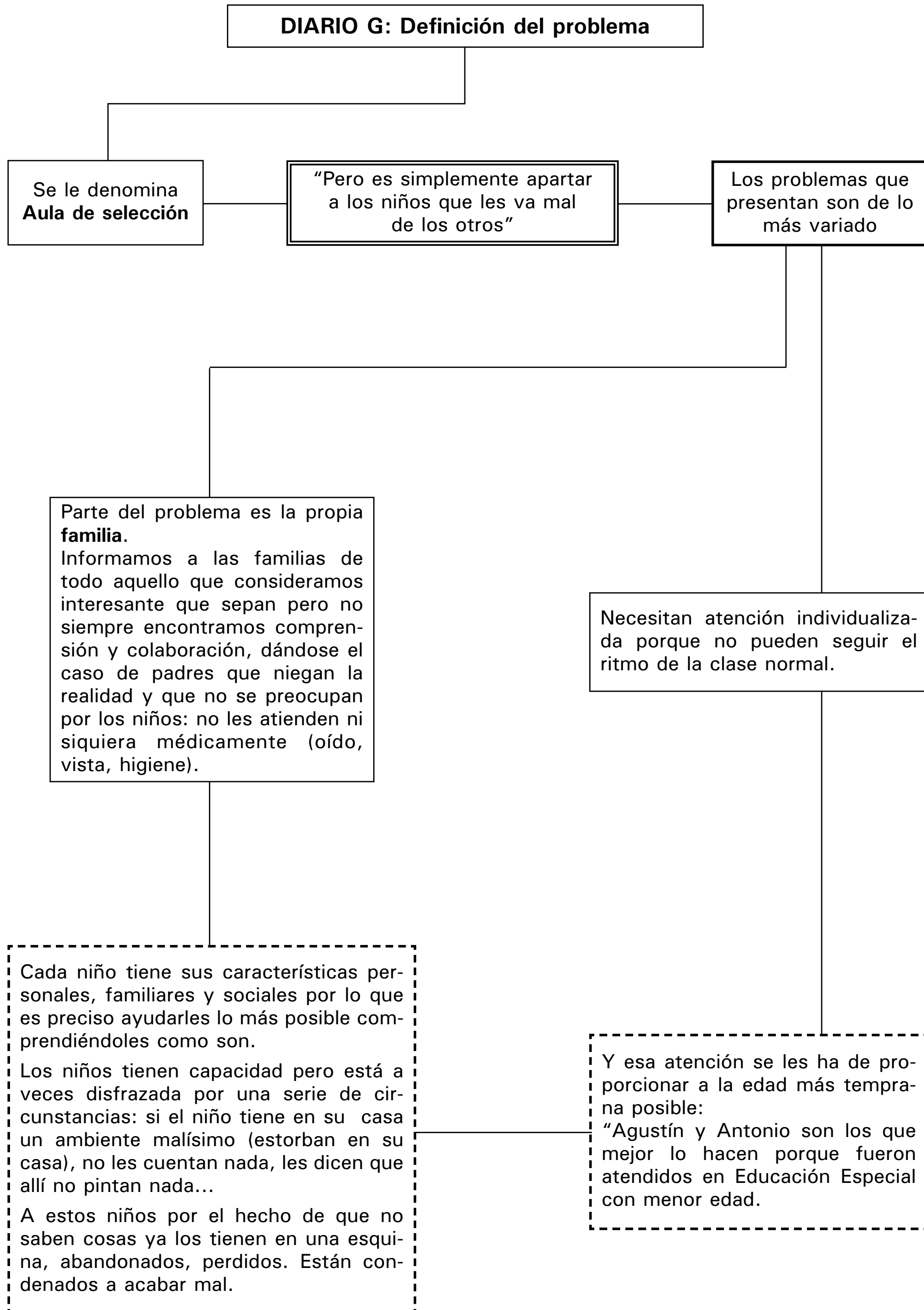
Como puede observarse el dilema se plantea básicamente en torno a dos ideas clave: El problema que traen consigo los niños con dificultades se agrava de manera sustantiva y adquiere un nivel cualitativo de mayor gravedad a partir del conjunto de *marginaciones que van sufriendo en la escuela;* por otra parte, el principio general de *tratarlos como personas* va adquiriendo perfiles prácticos bastante precisos con respecto a los procedimientos de actuación con ellos.

Esta doble perspectiva lleva al profesor a un terreno de clara denuncia de la situación de su colegio, de insatisfacción personal con respecto al trabajo que él mismo está realizando y de una cierta desesperanza con respecto a las posibilidades de futuro de estos niños.

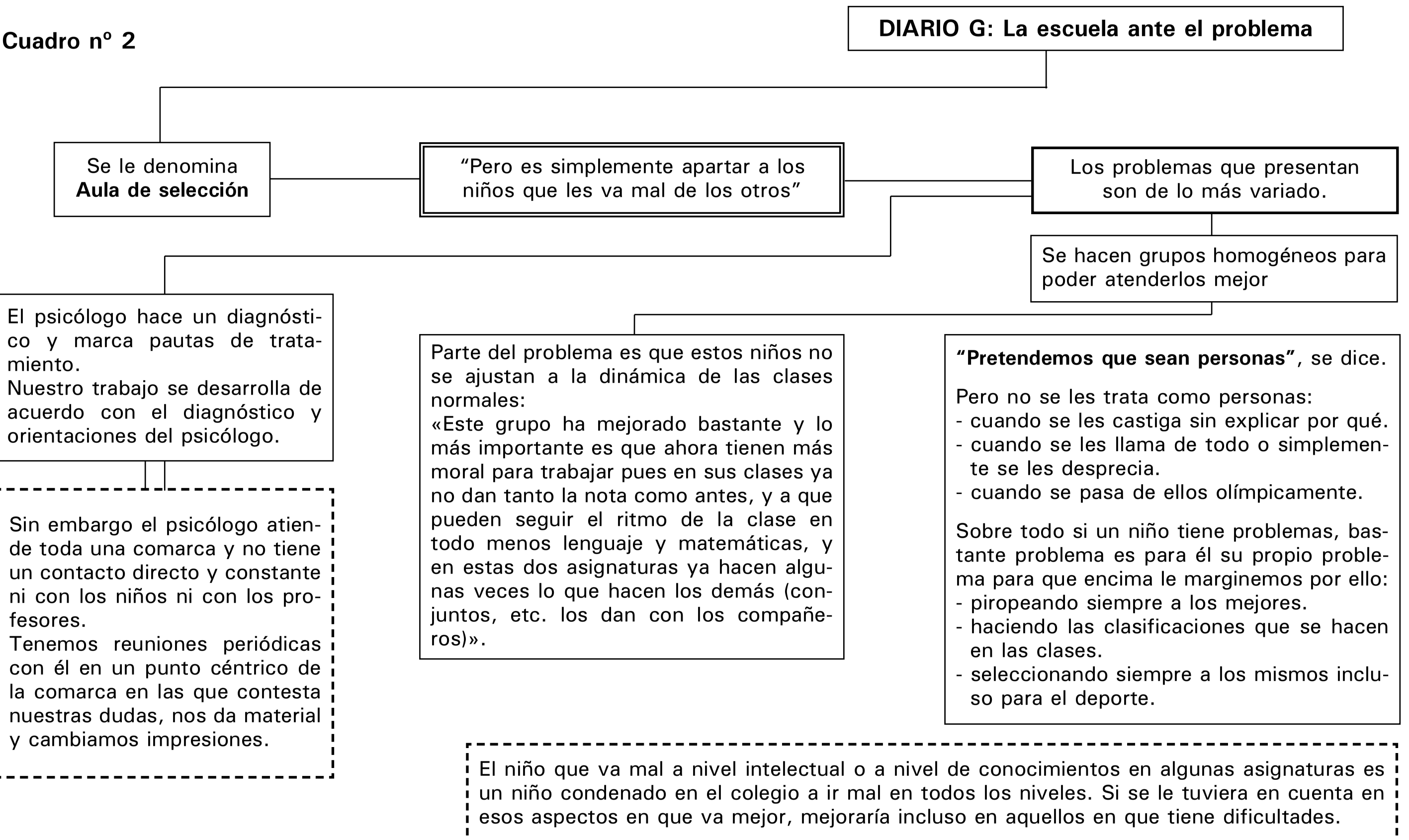
b) El segundo dilema está muy relacionado con este primero y se refiere básicamente a la problemática insoluble que plantea a un profesor en su situación el tener, por un lado, que responder a las necesidades básicas de estos alumnos "especiales" y, por otro, el tener que responder a las exigencias académicas formuladas en torno a los programas y contenidos de las materias que los sujetos tienen que afrontar para llegar a ser "normales". Se ve ridículo teniendo que explicar el tema de los verbos regulares e irregulares a niños que tienen dificultad para entender un cuento. Es el que he denominado, dilema de los *contenidos educativos.*

> "De diez a once y media estuve con el grupo A. Hoy comenzamos explicando lo que eran los verbos regulares y verbos irregulares (pág. 134 del texto) pero debo aclarar que me sentí un poco ridículo explicándolo pues a pesar de que lo entienden creo que nunca van a aprender de memoria los

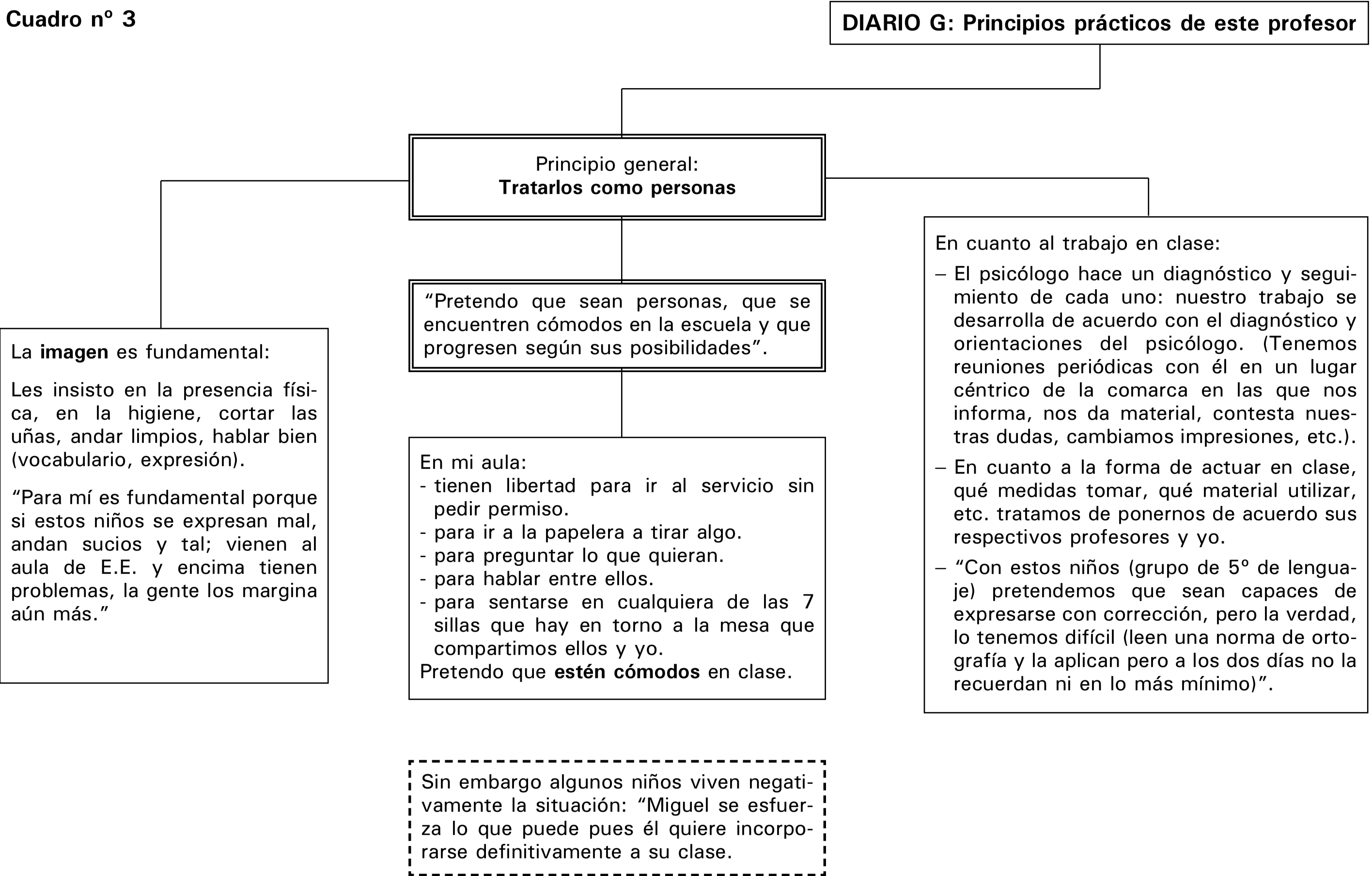
Cuadro nº 1


DIARIO G: Definición del problema
Se le denomina **Aula de selección**
"Pero es simplemente apartar a los niños que les va mal de los otros"
Los problemas que presentan son de lo más variado
Parte del problema es la propia **familia**.
Informamos a las familias de todo aquello que consideramos interesante que sepan pero no siempre encontramos comprensión y colaboración, dándose el caso de padres que niegan la realidad y que no se preocupan por los niños: no les atienden ni siquiera médicamente (oído, vista, higiene).
Necesitan atención individualizada porque no pueden seguir el ritmo de la clase normal.
Cada niño tiene sus características personales, familiares y sociales por lo que es preciso ayudarles lo más posible comprendiéndoles como son.
Los niños tienen capacidad pero está a veces disfrazada por una serie de circunstancias: si el niño tiene en su casa un ambiente malísimo (estorban en su casa), no les cuentan nada, les dicen que allí no pintan nada...
A estos niños por el hecho de que no saben cosas ya los tienen en una esquina, abandonados, perdidos. Están condenados a acabar mal.
Y esa atención se les ha de proporcionar a la edad más temprana posible:
"Agustín y Antonio son los que mejor lo hacen porque fueron atendidos en Educación Especial con menor edad.

Cuadro nº 2


DIARIO G: La escuela ante el problema
Se le denomina **Aula de selección**
"Pero es simplemente apartar a los niños que les va mal de los otros"
Los problemas que presentan son de lo más variado.
Se hacen grupos homogéneos para poder atenderlos mejor
El psicólogo hace un diagnóstico y marca pautas de tratamiento.
Nuestro trabajo se desarrolla de acuerdo con el diagnóstico y orientaciones del psicólogo.
Sin embargo el psicólogo atiende de toda una comarca y no tiene un contacto directo y constante ni con los niños ni con los profesores.
Tenemos reuniones periódicas con él en un punto céntrico de la comarca en las que contesta nuestras dudas, nos da material y cambiamos impresiones.
Parte del problema es que estos niños no se ajustan a la dinámica de las clases normales:
«Este grupo ha mejorado bastante y lo más importante es que ahora tienen más moral para trabajar pues en sus clases ya no dan tanto la nota como antes, y a que pueden seguir el ritmo de la clase en todo menos lenguaje y matemáticas, y en estas dos asignaturas ya hacen algunas veces lo que hacen los demás (conjuntos, etc. los dan con los compañeros)».
"Pretendemos que sean personas", se dice.
Pero no se les trata como personas:
- cuando se les castiga sin explicar por qué.
- cuando se les llama de todo o simplemente se les desprecia.
- cuando se pasa de ellos olímpicamente.
Sobre todo si un niño tiene problemas, bastante problema es para él su propio problema para que encima le marginemos por ello:
- piropeando siempre a los mejores.
- haciendo las clasificaciones que se hacen en las clases.
- seleccionando siempre a los mismos incluso para el deporte.
El niño que va mal a nivel intelectual o a nivel de conocimientos en algunas asignaturas es un niño condenado en el colegio a ir mal en todos los niveles. Si se le tuviera en cuenta en esos aspectos en que va mejor, mejoraría incluso en aquellos en que tiene dificultades.

Cuadro nº 3


DIARIO G: Principios prácticos de este profesor
Principio general:
Tratarlos como personas
"Pretendo que sean personas, que se encuentren cómodos en la escuela y que progresen según sus posibilidades".
La imagen es fundamental:
Les insisto en la presencia física, en la higiene, cortar las uñas, andar limpios, hablar bien (vocabulario, expresión).
"Para mí es fundamental porque si estos niños se expresan mal, andan sucios y tal; vienen al aula de E.E. y encima tienen problemas, la gente los margina aún más."
En mi aula:
- tienen libertad para ir al servicio sin pedir permiso.
- para ir a la papelera a tirar algo.
- para preguntar lo que quieran.
- para hablar entre ellos.
- para sentarse en cualquiera de las 7 sillas que hay en torno a la mesa que compartimos ellos y yo.
Pretendo que estén cómodos en clase.
Sin embargo algunos niños viven negativamente la situación: "Miguel se esfuerza lo que puede pues él quiere incorporarse definitivamente a su clase.
En cuanto al trabajo en clase:
– El psicólogo hace un diagnóstico y seguimiento de cada uno: nuestro trabajo se desarrolla de acuerdo con el diagnóstico y orientaciones del psicólogo. (Tenemos reuniones periódicas con él en un lugar céntrico de la comarca en las que nos informa, nos da material, contesta nuestras dudas, cambiamos impresiones, etc.).
– En cuanto a la forma de actuar en clase, qué medidas tomar, qué material utilizar, etc. tratamos de ponernos de acuerdo sus respectivos profesores y yo.
– "Con estos niños (grupo de 5º de lenguaje) pretendemos que sean capaces de expresarse con corrección, pero la verdad, lo tenemos difícil (leen una norma de ortografía y la aplican pero a los dos días no la recuerdan ni en lo más mínimo)".

verbos y menos recordar cuáles son regulares y cuáles irregulares. Antonio y Agustín son los que más pueden beneficiarse de esta clase con miras a llegar a la segunda etapa. Los otros procuro que se sientan normales dando lo que dan sus compañeros, entendiéndolo pero ya sé que les servirá de muy poco. Luego estuvimos haciendo los ejercicios de la página 135 hasta que nos fuimos. Es de destacar que Jesús se sentía incapaz de hacerlos pues no se aclaró en la explicación" (G-44).

Estructura de tareas

Varias cosas se pueden destacar en este apartado del diario. En primer lugar en cuanto a la estructura de las sesiones, éstas se organizan en torno al *libro de texto*. El texto es el que marca la planificación de la clase. Pese a lo que podría suponerse en función de la particular problemática de los muchachos, el trabajo académico radica en los contenidos y tareas que el propio texto señala. El profesor incluye, incluso, en la narración la página del libro donde se encuentran trabajando.

Sólo con el grupo de la tarde (niños de 1º a 4º con importantes déficits) utiliza recursos especializados como es el PDA que contiene fichas de diverso tipo de actividades (coordinación, estructuración espacial, comprensión de conceptos, etc.).

La secuencia más frecuente en las sesiones es la siguiente:

1º: Rutina de apertura: los niños se acomodan mientras van contando cosas, haciendo comentarios diversos (como vienen de distintos cursos la situación es bastante novedosa para ellos). El profesor les deja hablar y en ocasiones participa en dichos comentarios. Estos comentarios constituyen una fase informal y "fuera de programa", no se encadena sobre ellos el trabajo académico.
2º: Lectura colectiva de la parte del texto que corresponda.
3º: Ortografía y dictado (éste es un apartado al que concede notable importancia).
4º: Ejercicios del libro o fichas.
5º: Para la salida suele utilizar una nueva rutina: una canción. ("Al final de la clase procuro que hagan algo que les gusta, cantar, etc. para que se vayan contentos y con ganas de volver" G-48).

Esta estructura varía algo con el grupo de la tarde con el que principalmente trabaja tareas instrumentales y sobre todo a través de las fichas del PDA.

Cuando se trata de trabajar contenidos distintos a la propia lectura, el esquema de trabajo habitual sigue estas coordenadas: explicar la lección (desde el texto); poner ejemplos; hacer ejercicios (básicamente los que trae el libro de texto).

"Hoy comenzamos recordando lo que eran los verbos regulares y verbos irregulares, el uso de la j (normas de la lección anterior) y ya pasamos a lo que venía para hoy, que eran los tiempos y el modo de los verbos (lec-

ción 23). Explicar la lección, poner ejemplos y hacer ejercicios fue lo que hicimos durante casi todo el tiempo pues ya cuando faltaban 15 minutos estuvimos leyendo un poco para que no pierdan en lectura pues si se les deja sin leer unos días se les nota que ya lo hacen peor" (G-45).

Estos esquemas de funcionamiento expresan claramente un estilo muy académico de trabajo dentro del aula. De todas formas ya he señalado antes que probablemente el contar con un tiempo muy reducido para cada grupo y con unas expectativas muy concretas, por parte de los profesores de las clases de origen de los niños, con respecto a lo que se ha de trabajar en el aula de educación especial limita bastante la variación de actividades a realizar en ella.

Se nota, incluso, que los niños están poco habituados a actividades menos académicas. Cuando el profesor se propone realizar una dramatización se produce un gran desconcierto en la clase. Y por otra parte la dramatización se vincula a un tema del texto (que la pide o propone como una de las actividades a realizar):

"De tres y media a cinco y media estuve con el grupo C. Hoy empezamos recitando una poesía, después la escenificaron, etc. Esto corresponde a la lección 12 del PDA. Esta lección trabaja la visomotricidad y el lenguaje.

Fue una clase muy graciosa a pesar de cómo la hicieron. Marcos no era capaz de escenificarla, al principio, pero luego entró en el juego al igual que los demás. También comentamos la poesía. En los comentarios salían las más variadas ideas, a veces, no del todo relacionadas con ellas. Luego hicieron la ficha correspondiente y al ir terminando podían hacer el dibujo que quisieran" (G-28).

Hasta aquí el análisis de los diarios de siete profesores. He tratado de recoger en este capítulo las posibilidades que tiene el diario para afrontar la perspectiva general en que se mueve el pensamiento y la acción didáctica de los profesores en sus clases. Es una aproximación a ambas dimensiones. Sobre cada uno de los aspectos específicos que he ido destacando al analizar los diarios se deberá hacer después, en caso de que investigador y profesor consideren que merece la pena, nuevos análisis.

Este trabajo más en profundidad es el que ofrezco, como una posibilidad que el propio diario ofrece, en el apartado siguiente. En él me detendré en la estructura de los dilemas de un profesor y cómo este profesor ha elaborado mentalmente dichos dilemas.

ANÁLISIS EN PROFUNDIDAD DE LOS DILEMAS DE UN DOCENTE A TRAVÉS DE LOS DIARIOS

En este apartado quisiera abordar las posibilidades del diario, combinado con una entrevista de negociación, para aclarar los dilemas de los profesores y reflejar de qué manera éstos los afrontan y elaboran mentalmente.

El diario que aquí comento es el de un profesor que desarrollaba su trabajo en preescolar cuando lo realizó y que posteriormente ha pasado a impartir clases en 2º de EGB. Ya he escrito en otras ocasiones sobre este diario pero nunca había abordado la tarea de trabajar con el profesor la estructura de los dilemas que en él se manifiestan y la forma en que ha ido evolucionando él mismo en los diversos ámbitos de conflicto que los dilemas definían.

Éste es el propósito que me planteo desarrollar aquí. Continuar con la argumentación del capítulo anterior ("los diarios son instrumentos aptos para aproximarnos a la perspectiva que los profesores poseen de su trabajo") pero penetrando un poco más en profundidad en el ámbito de los dilemas.

Los dilemas que habían aparecido en el diario de este profesor eran básicamente cuatro:

1. Un *dilema relacional-disciplinar* que recogía la ambivalencia entre las posturas de afectuosidad y relación cordial con los niños y la exigencia del mantenimiento del orden para que el trabajo del grupo pudiera desarrollarse sin interferencias. Aumentar la afectuosidad conllevaba disminución del orden, el énfasis en el orden conllevaba ruptura o enfriamiento de relaciones con los niños.
2. Un dilema organizativo que enfrentaba la *atención especial* a algunos niños más necesitados y la *atención al grupo general* de la clase. Algunos de los alumnos presentan deficiencias importantes en los aprendizajes instrumentales, pero al profesor le resulta imposible dedicarles todo el esfuerzo que precisan puesto que entonces el conjunto de la clase se deteriora.
3. Un dilema referido a la *propia competencia* para abordar las distintas áreas de desarrollo de los sujetos. Constantemente a lo largo del diario el profesor se plantea que necesita saber mucho más, tanto a nivel de teoría como a nivel de técnicas concretas de trabajo con niños preescolares.
4. Y un cuarto dilema (que no había identificado yo en el análisis inicial del diario pero que sí lo hizo el propio profesor al revisar conmigo ese primer análisis) al que denominamos *dilema curricular.* Recoge la propia ambigüedad del trabajo educativo en nivel de preescolar. Se trata de un nivel aún poco definido, sometido a muchas tensiones contrapuestas (los padres, los profesores de primer curso, la administración educativa, etc.). Para unos es preparar para primero de EGB, de manera que los niños accedan a ese curso sabiendo leer y escribir; para otros se trata de una fase autónoma destinada sobre todo a desarrollar la capacidad expresiva de los niños. Eso suponía para el profesor una constante disonancia profesional.

La idea de este apartado es ver cómo se estructuran esos dilemas y cómo evoluciona el profesor desde el momento en que escribió el diario hasta un año después, periodo durante el cual he seguido trabajando con él su pensamiento pedagógico. Presentamos una serie de cuadros que expresan, por un

lado, la posición en el diario del dilema (he recogido textos del diario que sitúan el pensamiento del profesor en torno a la cuestión bipolar o conflictiva que refleja el dilema) y, por otro lado, cómo lo ha resuelto cognitivamente y en la práctica.

DILEMA Nº 1: Afectuosidad vs. Orden

Si se analizan los textos que se aportan en los cuadros 4 y 5 puede observarse que se trata de un conflicto claramente planteado en torno a una dicotomía básica que podría expresarse en los siguientes términos:

Al profesor le gusta estar con los niños en plan afectuoso, condescendiente y en un contacto personal individualizado, cargado de disponibilidad mutua; pero esto acaba trayendo consigo un mayor agotamiento personal y un cierto desbarajuste en las condiciones de trabajo.

Ése es el dilema planteado en términos generales.

En la definición del dilema por parte del profesor podríamos entresacar una serie de *principios pedagógicos* que configuran su particular *perspectiva* del quehacer educativo con niños pequeños:

– La búsqueda de afecto, cariño y proximidad en los niños constituye una de las condiciones para que la clase marche bien.
– El mantenimiento de una corriente de afecto juega un papel básico. Sin embargo esta corriente entra en crisis y, a veces, se pierde cuando se ejercen las tareas disciplinares.
– El clima de afectuosidad y el clima de orden son con frecuencia incompatibles.
– Sea como sea resulta necesario recuperar ese hilo afectivo cuando se ha perdido.

Hay que tener en cuenta, a la hora de "penetrar comprensivamente" en la definición del dilema que hace el profesor, que se trata de una clase con niños pequeños (3-6 años). Ya se verá luego que el dilema cambia efectivamente de contenido y dramatismo al pasar a trabajar con chicos un poquito mayores (7-8 años).

Es interesante también ver cuáles son los *indicadores* que el profesor maneja para situar la cuestión en un polo u otro del dilema:

1) Por ejemplo utiliza como adjetivos aplicables al polo positivo del dilema los de: "afectivos", "alegres", "próximos", "desinhibidos", "sentirse a gusto". Los niños están (en su visión de las cosas) en el polo positivo cuando están alegres, desinhibidos, se muestran próximos a él (aceptan un intercambio personal, directo, con frecuencia incluso físico, con él).

Cuadro nº 4

DILEMA Nº 1. Afectuosidad vs. Orden

Afectuosidad

"Procuraré que se encuentren muy a gusto" (pág. 1)

"Voy a proponerme continuar con un clima relacional permisivo, pero sin que haya demasiadas ambiguedades en mis reacciones; pretendo no infantilizar mis sonrisas o enfados" (pág. 1).

"Me gusta mucho hablar con ellos cuando nos juntamos así sin que yo ordene el juntarse. La lectura de imágenes resulta con grupos pequeños. Cuando están todos juntos siempre hay que imponerse porque alguno interrumpe la actividad" (pág. 9).

"A lo largo del día los niños hablan mucho conmigo. Esto me satisface enormemente y tal como se desarrollan hoy en día las reuniones y los contactos pienso que muestran el clima que poco a poco vamos creando. El "clima" que tanto me preocupa, y en el que hoy me encuentro tan a gusto" (pág. 14).

"Esperaba quizá encontrar un ambiente más distante tras el fin de semana pero los niños siguen tremendamente afectivos, inquietos, moviéndose con alegría, totalmente desinhibidos. En los últimos días esto viene siendo una constante. Pienso que todos se sienten a gusto en la escuela" (pág. 24).

"Me siento con cierto entusiamo, no sé si debido a la buena relación con los niños, al buen tiempo... Tengo necesidad de sentirme ilusionado y relajado para responder bien con los niños. Este año soy prisionero en ocasiones de problemas que dan vueltas en mi cabeza, como de pequeñas obsesiones, algunas relacionadas con la enseñanza que me impiden ponerme en lugar del niño, sentir con ellos o estar con ánimos suficiente para que las cosas vayan saliendo bien" (pág. 61).

Orden

"Hoy en día es una maravilla lo concerniente al orden y recogida de las cosas. Tan pronto hablo de recoger, cada uno ordena lo que tiene delante y tres o cuatro van recogiendo las cosas en cubos, cajas y todo el material. Intento que tomen conciencia de que todo lo que hay es nuestro" (pág. 9).

"Algunos niños no hacen caso y voy avisando uno por uno. Es la primera vez desde las vacaciones en que se produce esta situación, y me disgusta mucho, sobre todo porque no tengo tiempo para llevar adelante una organización distinta que posibilitase una mayor libertad en cuanto a la elección de actividades. Por otra parte, ni siquiera contando con el material necesario, no sé muy bien cómo podría organizar una nueva dinámica con tantos niños" (pág. 16).

"Hay bastantes alteraciones en el aula y me resulta insoportable. Hacemos ejercicios de psicomotricidad para que sirva de descarga. (...) Tras unos minutos de calma opto por separar del grupo a David, Saúl y Carlos que no paran de moverse continuamente, de correr, etc." (pág. 19).

"Unos son conejos, otros perros y Sancha es la señora que cuida de los conejitos. Luego muchos van al rincón de los juegos, ladran y caminan a cuatro patas. Me cojen, me muerden... Después de unos momentos hago terminar el juego. Me gusta muchísimo esta confianza, esta cercanía pero noto que incluso algunos niños que eran cuidadosos con sus cosas y con las de los demás comienzan a abandonarse y sobre todo en algún momento se vuelven pesados y hasta irritantes o no sé..." (pág. 27).

Cuadro nº 5

DILEMA Nº 1. Afectuosidad vs. Orden

Afectuosidad	Orden
"Mientras algunos juegan, la mayoría observa atentamente la operación, voy maquillando a cada uno de los niños. Se acuestan en mi regazo y permanecen sin moverse durante unos minutos. Seguimos conversando. Noto que les gusta mucho que me ocupe de ellos de esta manera. Es como si se diesen cuenta de mi esfuerzo por ocuparme de cada uno personalmente. Entre ellos comentan los maquillajes y aseguran que son muy bonitos" (pág. 40). "Juegan libremente en la moqueta y después trabajo individualmente una relación rudimentaria con Rocío que ante mi sorpresa se presta a ella. Luego los niños se van uniendo por la cabeza y por los pies unos a otros y permanecen así mucho tiempo. Hago que J. Antonio y Mónica formen parte del grupo. Parece que les gusta mucho pues les resulta nueva esta 'quietud en la moqueta'. Retozando con ellos me doy cuenta del valor de este tipo de ejercicios y me pregunto si es posible, trabajando desde edades tan tempranas y de esta forma desinhibidora, lograr personas seguras de sí mismas, pero críticas, receptivas, tolerantes. Tengo la impresión de que aprendí yo más que ellos" (pág. 15-16). (Tras una clase en que tuvo que castigarles y mostrar cierta dureza). "Mientras salen, J. Antonio y yo nos dimos un beso, él me abraza. Sandra vuelve y nos abrazamos. Le regalo un lápiz que tenía encima de mi mesa" (pág. 22-23). "Intento trabajar con Laura pero se cierra en sí misma. Me desanimo mucho pues hace unos días después de mucha paciencia y de un auténtico bombardeo de afectividad y de estímulos positivos, la niña marchaba estupendamente. ¡Era uno de mis pequeños triunfos! La madre estaba asombrada."	"Hoy revisaré mis actitudes con respecto a la disciplina y analizaré el clima que se va configurando en el grupo. Quizá después de lograr que todos se desinhiban, hacer que respeten un poco mis órdenes. A lo mejor es que estoy cansado. No sé" (pág. 27). "Varios niños no se separan nunca de mí, tengo que pedirles permiso para ir al servicio. Hoy me siento un poco cansado de este revoloteo constante alrededor de mí porque tengo que hacer varias cosas con urgencia y no me dejan respirar" (pág. 29). "El ambiente es muy bueno, aunque yo me siento un poco descorazonado por la imposibilidad de controlar su trabajo. Me molesta enormemente tener que repetir ciertas normas pues creí que hacía tiempo que las tenían asumidas. Pienso también que esto influye en mi estado de ánimo y de aceptación de los comportamientos menos 'ordenados' de los niños. De todas maneras empieza a preocuparme el desvalimiento que siento en algunos momentos para imponer unas normas mínimas. Los niños me demuestran mucho cariño, pero en ocasiones parecen no respetarme en una medida recomendable" (pág. 38). "Después de curar a Carlos y tranquilizar a algunos de los niños que se horrorizaron de los gritos y de la sangre, intento imponerme. Le doy pellizcos en la cara a David. Y los niños se calman. Obligo a unos cuantos a terminar los trabajos mientras los otros juegan. Estoy disgustado por llegar al extremo de la agresividad. No me preocupa la reacción de los niños, pues al minuto David olvida todo, pero yo quedo inquieto" (pág. 38).

2) El polo negativo del dilema viene connotado por adjetivos como "desatentos", "tensos", "cercanos" (pero en una cercanía de imposición, de presión, de ser "lapas", no en el sentido de apertura y disponibilidad que caracterizaba el polo positivo), "descuidados", "desobedientes" de las normas.

¿Cómo afronta cognitiva y prácticamente el dilema este profesor?

En primer lugar conviene tener en cuenta dos aspectos importantes referidos a todo dilema:

Los dilemas tienen una dimensión intelectual y cognitiva, y otra parte afectiva. No se trata de un problema, tensión o conflicto puramente racional (en tal caso muchos de los dilemas humanos dejarían de existir: los celos, por ejemplo, en pocas ocasiones se plantean como dilema a nivel racional pese a lo cual, pocos se ven libres de la tensión vital que provocan). En el caso de la enseñanza, muchos de los núcleos de tensión que los profesores han de afrontar están tan saturados de una dimensión como de otra: de ahí que todo profesor (como intelectual, como persona y como técnico) se vea implicado en ellos.

De ahí también la carga de irracionalidad (y de "insuficiencia", por tanto, de la argumentación lógica) con que los dilemas se afrontan en la práctica.

La segunda cuestión importante a tener en cuenta con respecto a los dilemas es algo que ya ha quedado señalado antes, al analizar el concepto y tratamiento que han tenido en la investigación didáctica. En lo general es el dilema en sí mismo irresoluble. Lo es, bien porque ambos polos reflejan *valores igualmente aceptables* (por ejemplo tanto el buen orden como la afectuosidad son valores educativos"vigentes"), bien porque se trata de una *tensión hacia una expectativa nunca obtenible del todo* (por ejemplo, lo es el deseo de "saber cada vez más de niños", o "estar al día" en cuanto a las técnicas instructivas), o bien porque *no hay forma posible de integrar las dimensiones del dilema en una estructura de acción* que satisfaga la presión ejercida por todas ellas (sucedía eso, por ejemplo, en el diario G: el profesor se debate entre tratar a los niños como normales y a la vez tener que tratarlos como deficientes).

Por lo general el dilema se resuelve (en el sentido de romper, o al menos disminuir, la disonancia cognoscitiva y la inquietud personal que provoca) a través de la reconceptualización de uno de los polos. Tras dicha reconceptualización uno de los polos prevalece sobre el otro (se convierte en prioritario, se legitima su presión como prevalente con respecto a la del otro polo). Como se verá éste es el caso de la mayor parte de los dilemas de este profesor: reconceptualizar el sentido del orden para que finalmente el orden acabe convirtiéndose en el polo prevalente y el dilema quede encarrilado (pueda ser abordado sin contradicciones ni excesivo desgaste personal en la práctica de las clases).

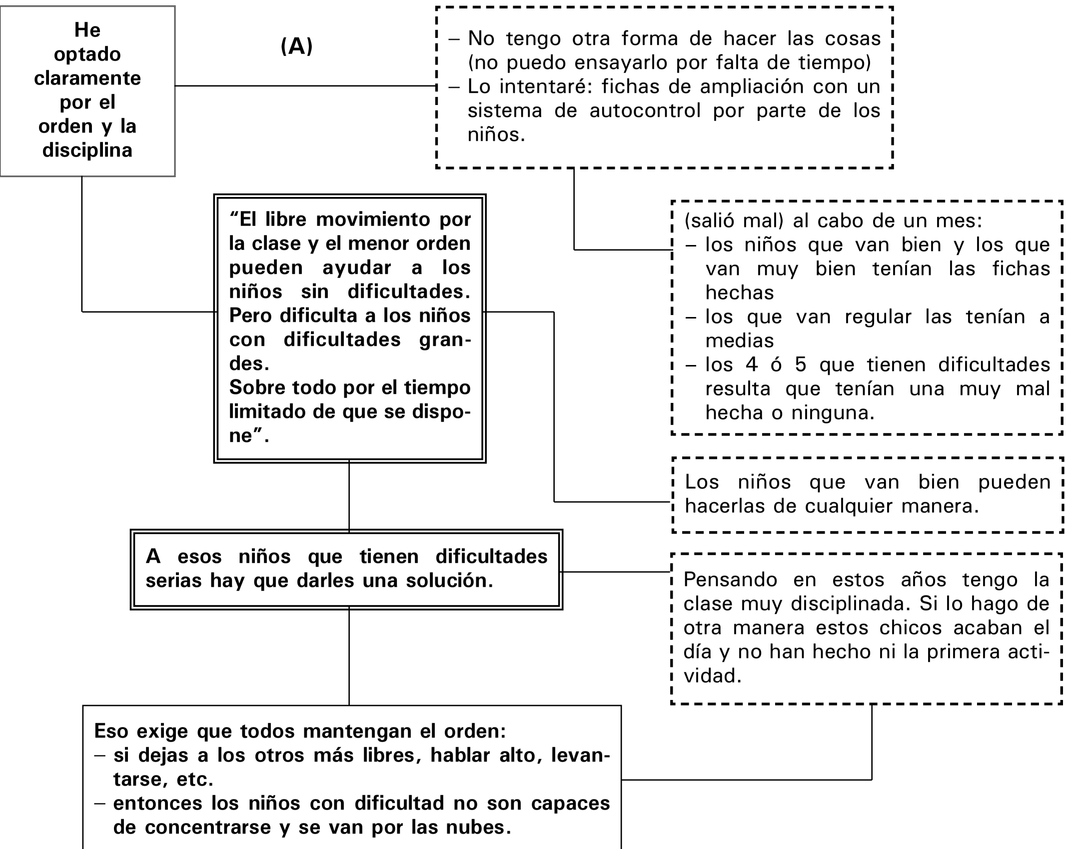
En ese marco es donde hay que situar los cuadros 6, 7, 8 y 9, en los que reflejo la forma en que este profesor se ha planteado cognitiva y prácticamente el dilema.

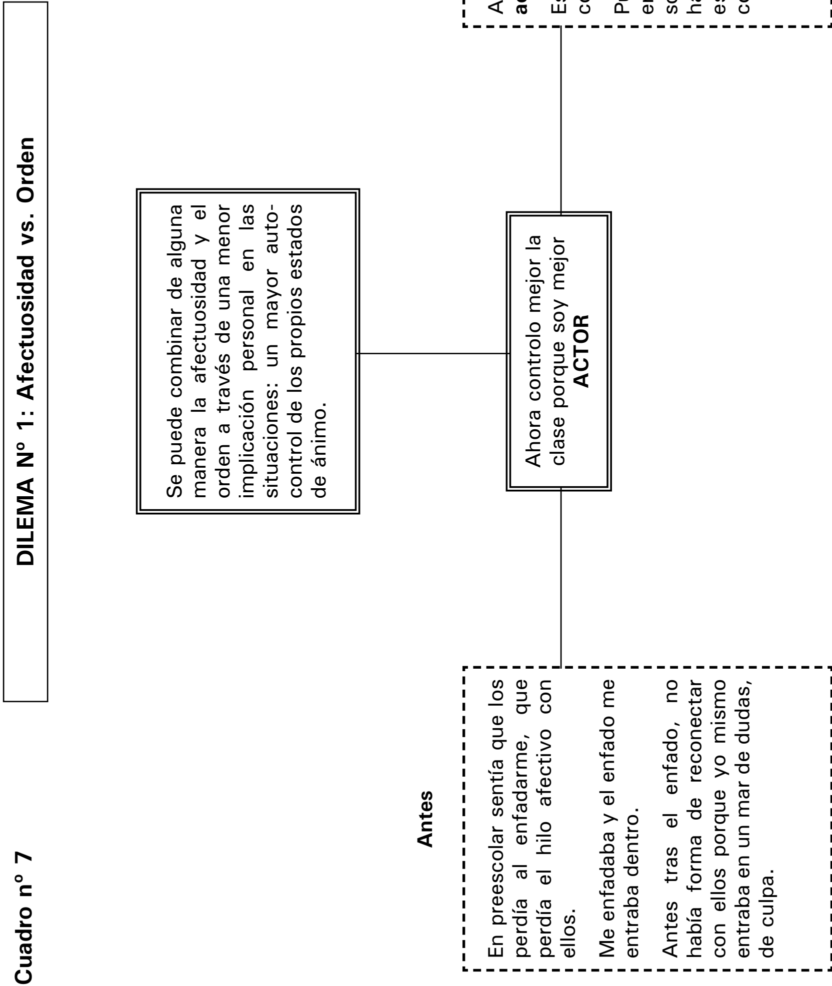
Cuadro nº 6

Esas dificultades se han ido acumulando año tras año en una mala escolarización.

También está la presión de los padres.

Al principio daba más libertad: estaban todos más sueltos. Pero qué va, las libretas estaban siempre borrosas.




Cuadro nº 7
DILEMA Nº 1: Afectuosidad vs. Orden
Antes
En preescolar sentía que los perdía al enfadarme, que perdía el hilo afectivo con ellos.
Me enfadaba y el enfado me entraba dentro.
Antes tras el enfado, no había forma de reconectar con ellos porque yo mismo entraba en un mar de dudas, de culpa.
Ahora controlo mejor la clase porque soy mejor ACTOR
Se puede combinar de alguna manera la afectuosidad y el orden a través de una menor implicación personal en las situaciones: un mayor auto-control de los propios estados de ánimo.
Ahora
Ahora cuando me enfado actúo.
Eso me permite jugar más con la expresividad.
Puedo pasar fácilmente del enfado a la sonrisa. Y la sonrisa que sigue al enfado hace notar a los niños que estoy con ellos y ellos conectan

Cuadro nº 8

DILEMA Nº 1: Afectuosidad vs. Orden.

Cada profesor actúa como persona: cada uno tiene una forma de entender las relaciones con los demás y de entender las relaciones con los niños y las satisfaciones que siente con ellos.

A la hora de actuar como profesor lo fundamental es que las cosas funcionen

La palabra clave es **SIMPLICIDAD**

Def: 'En lugar de tener una visión enormemente compleja, simplificar las cosas.'

La cantidad de cosas que suceden en el aula con los niños pequeños necesita ser simplificada.

Si quieres atender a cada niño, y en preescolar es casi imprescindible hacerlo, es difícil simplificar, va siendo más fácil cuanto más se va subiendo en la edad.

Esto es algo que empecé a hacer instintivamente.

(Ref. a la propia historia)
De joven yo era un líder pero sin ser autoritario.

Dos ideas clave:

1: el profesor como persona segura y no indecisa.

2: el orden como superación del caos psicologicista que supone atender muchos pequeños detalles.

Sí era disciplinado. Sabía que para que las cosas funcionen no debía dudar ni estar indeciso.

En aquel momento yo no dudaba en absoluto y aquellos niños-as estaban muy contentos conmigo.

No era una persona dura ni radical pero tampoco flexible:

Sabía que aquello había que hacerlo, había que conseguirlo y a veces hacía falta hacer trabajar a gente que no quería. A veces me ponía duro con aquel que estaba molestando o haciendo el bobo.

Llevo una clase dirigista. Cuando los niños llegan yo ya estoy en clase. Y me quedo más tiempo con ellos (cada día debo estar unos 20 min. más que el resto de los profesores). Estamos en 2º y con el retraso que llevamos tengo que aprovechar muchísimo el tiempo. Si yo pretendiera atender individualmente a cada niño, si pretendiera atenderlos con ese cariño, esa paciencia a cada una de esas cositas, es que uno se pasaría el día nada más que en eso.

Por eso, ya no atiendo a esa gran cantidad de lloros y mimosidades. Actúo más superficialmente, más duro si quieres, en el fondo como más recio (tengo en este momento en la cabeza que a los niños hay que tratarlos con una cierta reciedumbre).

En preescolar era un juego muy psicologista, muy de atención a mucha cantidad de cosas que al final se iban, porque era imposible atender a 30 niños.

En eso se diferencia lo que se puede hacer en casa con unos niños-hijos, con lo que se hace en el colegio.

Cuadro nº 9

DILEMA Nº 1: Afectuosidad vs. Orden.

Desde mi perspectiva actual el orden se construye en torno a las **NORMAS DE FUNCIONAMIENTO**

En Preescolar:

Los niños entraban siguiendo su propio ritmo.

Con frecuencia traían de casa cosas que enseñaban.

Se pasaba mucho tiempo en un intercambio inicial de comentarios, de adaptación al medio.

Existía una rutina de entrada en la que tenía lugar un intercambio afectivo importante. También una serie de subrutinas referidas a "prepararse para la clase".

Ahora (en Primaria)

Normalmente cuando **los** niños entran en clase, cada uno a su manera, uno con la cartera aquí, otro se pone allí a hablar... Cuando te das cuenta pasaron 5-7 minutos.

Después cuando quieres que te empiecen a escuchar para hacer una actividad pasaron 15 minutos poco aprovechados. Los niños no están haciendo nada positivo, son cosas que pueden hacer fuera.

Por eso ahora, cuando llegan a clase yo ya estoy allí.

Lo primero que hacen es sentarse y levantan la mano ('premié esa conducta con caramelos').

Después podemos hablar todos pero ordenadamente, entendiéndonos todos.

Y así y todo me quedo más tiempo con ellos ('cada día suelo estar con ellos casi 20 minutos más que el resto de los profesores').

porque

Estando en 2º, con el retraso que llevamos, tengo que aprovechar muchísimo el tiempo.

Si no, es imposible: aquellos se están pegando, aquél corriendo por una esquina de la sala, otro que aún no entró, etc.

Como puede verse, el dilema se replantea a través de redefinir el polo del orden, de darle sentido:

- El orden es el marco necesario para que los niños con problemas puedan progresar (éste sería el eje legitimador) (Ver cuadro 6).
- El hecho de "manejarse" mejor como actor (no verse tan implicado personalmente en la dinámica relacional, saber "descentrarse" con respecto a los episodios afectivos y reactivos) permite también afrontar el dilema más higiénicamente (ya que nunca se puede resolver del todo, al menos que no distorsione mucho la marcha de las cosas).

  Es curioso destacar cómo este profesor llega en su elaboración personal del dilema a uno de los principios educativos que ya habían destacado tanto Conners (1978) como Marland (1977): la *supresión de emociones.*

  En este caso no es exactamente una supresión en términos estrictos (eso sería contradictorio con el canto a la afectuosidad que connota buena parte del diario) pero sí un apaciguamiento de las emociones; su sentido prioritario corresponde a la familia, en la escuela la prioridad se establece más bien en el ámbito de tareas instructivas (Ver cuadro 8).

- A través del orden (un cierto orden disciplinado, atento, basado en el esfuerzo y en la "reciedumbre") se consigue que las *clases funcionen.* La afectuosidad y la disponibilidad personal que implica dificultan un proceso de trabajo activo por parte del conjunto de los niños. El polo del orden permite *simplificar* el universo de referentes personales. En ese sentido poseer una estructura clara de normas permite sacar más partido al escaso tiempo disponible y también obtener mejores resultados con los alumnos más retrasados. De la misma manera que dejarse enredar menos en los afectos resulta muy necesario si uno quiere que la clase funcione. (Ver cuadros 8 y 9).

Yo creo que a través de este conjunto de cuadros puede seguirse con facilidad cómo se plantea este profesor el que hemos denominado, dilema entre la afectuosidad y el orden.

DILEMA Nº 2: Atención individual vs. grupal

Este segundo dilema plantea una dicotomía funcional para la organización práctica de las clases. El profesor se plantea la dificultad que supone integrar la necesaria atención individual a los niños, sobre todo a aquellos que necesitan una mayor ayuda, con el seguimiento que la clase en su conjunto requiere.

Como puede verse en el cuadro nº 10, en la atención individual se trenzan tanto cuestiones afectivas (como en el primer dilema) como técnicas. Y en la atención al grupo se conjugan, de la misma manera, cuestiones de orden (como en el primer dilema) con cuestiones de tipo funcional curricular (controlar a los niños en su conjunto para que puedan seguir un proceso de aprendizaje que les lleve a la obtención de los niveles requeridos).

Cuadro nº 10

DILEMA Nº 2. Atención individual vs. grupal

Atención individual

"Iván va componiendo pisos de una casa con regletas. Intenta que todos tengan las mismas medidas. Otra niña observa lo que Iván va haciendo. David levanta pisos solo con formas cuadradas. Es evidente que antes investigó y descubrió que dificilmente le servirán las formas redondas.

El ambiente es tan bueno que, ¡al fin!, Mónica se atreve a mancharse y juega con bloques en el suelo. Gema no se integra en ningún grupo. Pasea por la sala y se detiene de vez en cuando. Sin embargo más tarde se integra en el tren para lavar las manos, cosa que casi nunca hizo por propia iniciativa" (pág. 9).

"Los últimos días me dí cuenta de que necesito hablar mucho más con cada niño en particular. Interesarme seriamente por sus problemas. Hasta hace poco guiado de mi afán educativo escuchaba forzado. Hoy me siento muy a gusto hablando con los niños en general, con la mayor simpatía posible y mostrando también mis sentimientos. Pienso que los niños son muy serios, honestos y auténticos después de un periodo de reconocimiento mutuo" (pág. 11).

"Presento una ficha en la que los niños deben unir peces de distintos colores, según el orden: yo soy del mismo color que tú. Trabajo con cada uno. Javier es uno de los que no entienden lo que tiene que hacer. Los peces nos lo pescaron los indios. Alguno, como Javier, no distingue los colores, mejor dicho no establece diferencias a nivel verbal y me es muy difícil irle abriendo camino. Hay que trabajar mucho más con los colores" (pag. 12).

Atención grupal

"Tengo que trabajar mucho más la independencia de los segmentos del cuerpo y hacer una pequeña prueba para conocer el dominio de cada uno de los niños. En realidad la mayoría de los ejercicios que tengo preparados, para hacerlos bien deberían realizarse niño por niño pero se me hace difícil llevar esto a cabo. Durante el día perdemos tiempo para organizarnos, establecer un mínimo de orden, repartir hojas, pinturas, gomas... Antes me parecían actividades interesantes, ahora me gustaría establecer un ritmo más dinámico y poder hacer muchas más cosas diariamente. Hoy vengo con la intención de no dejar que ninguna situación en clase me resulte incontrolable. La reflexión la hice ayer con lápiz y papel y algunas lecturas ilustrativas" (pág. 29).

"El problema de este tipo de trabajo grupal es que estos niños preguntan cuando se les ocurre, en cualquier sitio. Tú a lo mejor vas a buscar un lápiz para señalar una ficha y ellos vienen detrás a preguntarte. Hay que tener un gran control para no enojarse a veces por su 'espontaneidad'" (pág. 4b).

"Me siento impotente para controlar a los 22 niños que hay hoy. Ahora el clima de clase es bastante diferente del que se respiraba hace tres semanas. Ellos pueden pasar el tiempo hablando, jugando, divirtiéndose en grupo y atienden menos mis propuestas, e incluso las rechazan descaradamente. Los niños están más sueltos, más a gusto, más expresivos, a costa del control que intenta ejercer el adulto" (pág. 31b).

"Después me pongo con ella a hacer círculos y comienza a trabajar. Se me hace pesado ir uno por uno pues siempre viene otro a pedirte una cosa, explicarte algo, etc. Intento controlar uno a uno y me pone nervioso no poder hacerlo con más calma. Siempre que trabajo individualmente se producen múltiples interrupciones: uno que le falta lápiz, otro que me mete la hoja delante de la nariz, otro que solicita vehementemente que le desabroche los pantalones..." (pág. 33-34b).

"Esto de la psicomotricidad me resulta muy difícil trabajarlo con tantos niños. Si uno pretende que los niños se agachen, se doblen como los gatos, etc., habría que ir uno por uno y en mis circunstancias lo veo difícilmente viable. Lo consigo de vez en cuando cuando me pongo rígido para que permanezcan en sus sitios, pero esto pienso que se contradice con ciertos planteamientos respecto a una mayor libertad de acción" (pág. 44b).

"En una mesa aparte trabajo con Víctor, Saúl, Víctor G. y Laura con los colores. Parece imposible que a los cinco segundos de decir que una hoja es roja, afirmen que es amarilla... después de buscar cosas rojas, pasar el dedo por una cartulina diciendo roja, roja... En fin, continuaremos trabajando" (pág. 71b).

"Siempre trabajo individualmente con aquellos que no lo hacen bien porque aún no son capaces de resolver este tipo de tareas" (pág. 83b).

"Detesto repetir las cosas y estos últimos días lo hago con frecuencia. No quiero reñir pues tendría después que repetirlo cada vez que me dirigiese al grupo. Tampoco quiero ser coercitivo ni agresivo. Pero no voy a permitir de ningún modo que se me imponga el poder del grupo de forma boba, de recochineo. Lo curioso es que ahora es como si se sintiesen muy seguros de que soy bueno, de que mi enfado es muy pasajero, sin trascendencia. Vamos que no se asustan por nada. Esto me gusta y me disgusta a la vez. La organización de la clase no posibilita demasiadas recreaciones del libro; movimiento constante de los niños" (pág. 31b).

"Hasta tengo una guía elaborada por el equipo de 'Preescolar na casa' pero cada vez que intento trabajar con un solo niño surgen interrupciones constantemente, o bien el niño no está para el trabajo o..." (pág. 53b).

"Este tipo de actividades grupales, después de acomodarlos, tarea para mí pesada y, a veces, enervante, siempre resulta estimulante pero ahora me doy cuenta de que los niños menos dotados no se percatan de muchas cosas. ¿Qué hacer? ¿Obligarles a que se queden para repetirlo con ellos? ¿Y los demás, qué harán mientras tanto?" (pág. 54b).

"Me fastidia que en este tipo de actividades conjuntas los niños que más atención deberían prestar son los que menos participan y los que tienen más problemas. Obligarlos continuamente no sé si daría mucho resultado, pero el caso es que necesitan trabajar más para avanzar correctamente" (pág. 62b).

"En estas actividades grupales, los niños que más se implican son aquellos que están más desarrollados. El problema es ese grupo que casi no habla o aquel que no atiende casi nunca o aquel otro que no coordina sus movimientos. Me invade la preocupación por el trabajo individualizado" (pág. 69b).

"A veces me vuelvo loco pues los niños vienen continuamente a preguntarme, a hablarme, a enseñarme... y no tengo ni un minuto para poderlo dedicar íntegramente a un solo niño" (pág. 98b).

Quizá haya que señalar que se trata de un profesor cuyo diario es una constante referencia al trabajo con cada niño. El diario y cada uno de los episodios que en él se narran está saturado de nombres. Dentro de la tipología

de diarios que antes he venido utilizando, se trata claramente de un *diario mixto*, puesto que describe con la misma intensidad la actuación de los protagonistas como el desarrollo de las tareas.

Desde esa perspectiva, y también desde lo señalado con respecto al dilema nº 1, puede entenderse más fácilmente el sentido de este dilema nº 2, que en síntesis podría plantearse así:

> *Buena parte de los niños de la clase precisan de una atención individualizada pero resulta casi imposible dársela porque el resto del grupo se resentiría notablemente. Por otra parte, tampoco dispongo de medios, ni para atender a los que lo necesitan ni para mantener a los otros ocupados mientras les atiendo.*

Nuevamente el tema de los niños con problemas constituye el eje argumental desde el cual el profesor afronta el dilema. Sin embargo, en este caso la resolución del dilema en sí mismo, tal como lo plantea el diario, queda desplazada por la nueva situación en la que el profesor se encuentra cuando ha realizado las sucesivas entrevistas de negociación. Es decir que la respuesta al dilema le ha venido dada en parte por el cambio de la situación dilemática. Para este profesor el dilema adquiere características cualitativamente distintas, al menos por lo que se refiere a los mecanismos para afrontarlo, en preescolar (que es donde escribió el diario y donde quedó configurado el dilema) y ahora en 2º de EGB.

La posibilidad de resolver el dilema reside en una doble condición (ver cuadro nº 11): que sea posible dejar al grupo amplio trabajando a solas (y por tanto que los niños posean la suficiente madurez como para poder estar trabajando sin la guía directa del profesor) y que se tenga a disposición toda una batería de recursos didácticos (utilizables tanto para ese trabajo "a solas" del grupo grande como en el trabajo "individualizado" con los niños problemáticos).

El afrontamiento que se hace del dilema es, pues, sólo parcial. Y lo es en un doble sentido. Puesto que los niños de preescolar no poseen los recursos para quedarse trabajando a solas mientras el profesor atiende a los que necesitan una mayor atención, ¿qué se podría hacer en ese caso? ¿Habría que entender que en preescolar éste es un dilema "irresoluble" a nivel práctico?

Abordar el dilema desde la perspectiva de los niños que más lo necesitan es de alguna manera "acotar" reductivamente su sentido. El dilema subsistiría, si bien seguramente planteado con menor dramatismo, aunque no hubiera niños con graves dificultades. Siempre habría que plantearse cómo compaginar el trabajo con los sujetos y las necesidades de los sujetos, y el trabajo y necesidades del grupo.

Por lo que se refiere a este profesor y a los datos hasta ahora disponibles ninguna de esas dos cuestiones tienen respuesta.

En los cuadros nº 11 y 12 puede verse cómo se plantea el dilema, básicamente referido a los sujetos que precisan de una atención individual.

Cuadro nº 11

DILEMA Nº 2: Atención individual vs. grupal

La resolución del **Dilema** depende de dos cosas:
1) Capacidad de autocontrol de los niños (al menos del grupo de los que van bien)
2) Materiales suficientes para que ellos se queden trabajando.

Para afrontar este tema la condición fundamental son los RECURSOS.

En una clase por muy artística que sea, el profesor si no tiene **recursos y medios materiales** no tiene nada que hacer.

Antes, en preescolar:

Sólo tenía un lápiz, una goma y unas fichas. ¿Qué se puede hacer con eso?

Ahora tengo las **regletas.**

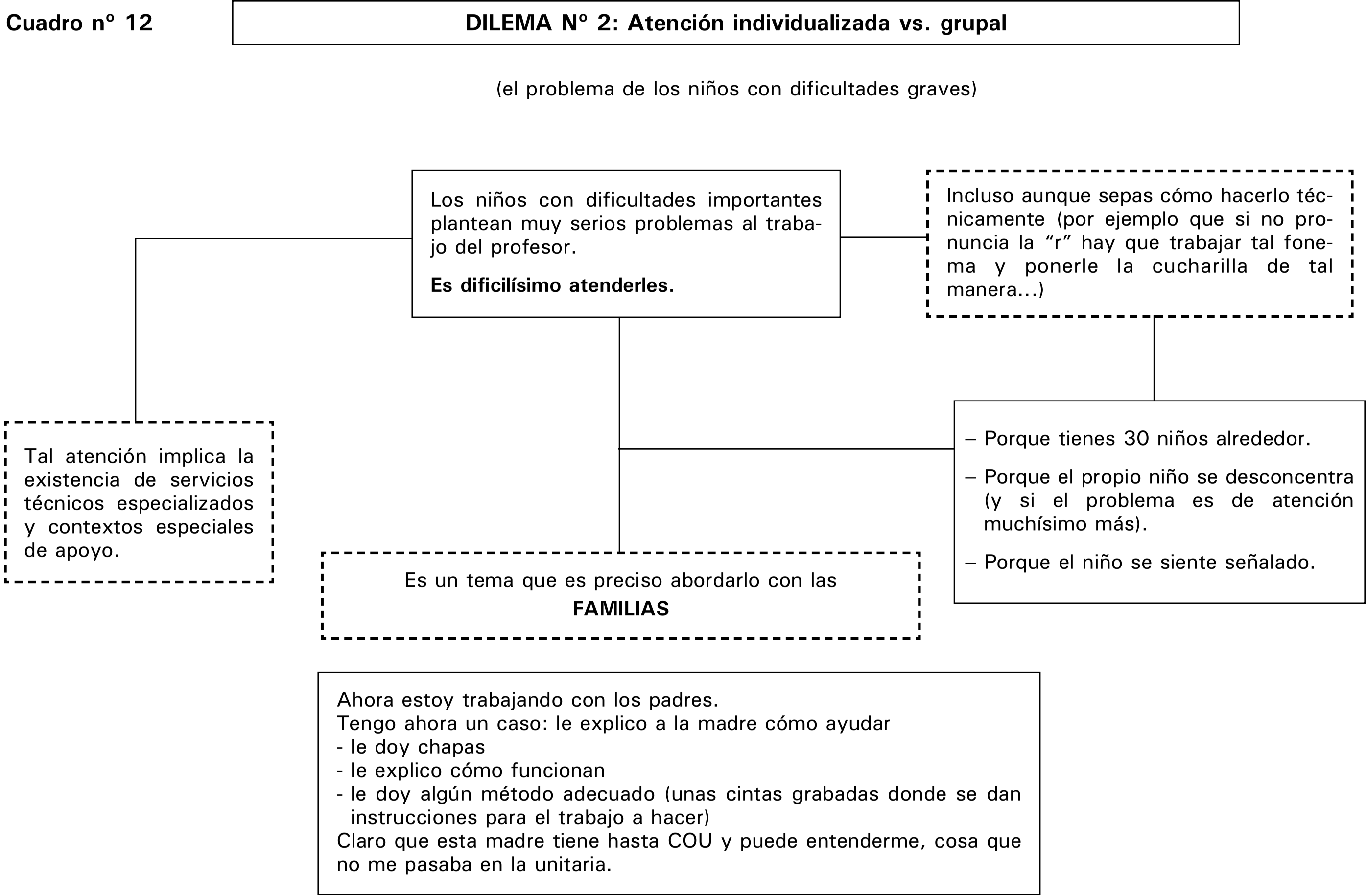
Las fichas no dieron buen resultado en este sentido.

1 Les digo a los niños “cuando acabéis vuestro trabajo vais a jugar con las regletas” (Sé que con las regletas están trabajando educativamente en el cálculo). Con eso me siento a gusto.

2 Puedo decir al grupo ahora tenéis que estar callados “y están callados; haced estas actividades” y las hacen.

Entonces yo me voy a la otra parte de la clase y me pongo a trabajar a solas con ellos.

Los niños necesitados de una ayuda especial para afrontar con éxito el trabajo escolar son los que precisan de una atención individualizada persistente.


Cuadro nº 12
DILEMA Nº 2: Atención individualizada vs. grupal
(el problema de los niños con dificultades graves)
Los niños con dificultades importantes plantean muy serios problemas al trabajo del profesor.
Es dificilísimo atenderles.
Incluso aunque sepas cómo hacerlo técnicamente (por ejemplo que si no pronuncia la "r" hay que trabajar tal fonema y ponerle la cucharilla de tal manera...)
– Porque tienes 30 niños alrededor.
– Porque el propio niño se desconcentra (y si el problema es de atención muchísimo más).
– Porque el niño se siente señalado.
Tal atención implica la existencia de servicios técnicos especializados y contextos especiales de apoyo.
Es un tema que es preciso abordarlo con las FAMILIAS
Ahora estoy trabajando con los padres.
Tengo ahora un caso: le explico a la madre cómo ayudar
- le doy chapas
- le explico cómo funcionan
- le doy algún método adecuado (unas cintas grabadas donde se dan instrucciones para el trabajo a hacer)
Claro que esta madre tiene hasta COU y puede entenderme, cosa que no me pasaba en la unitaria.

DILEMA Nº 3: Necesidad de un desarrollo profesional permanente

Se trata de un dilema que, en este profesor, se plantea como una tensión personal permanente hacia el perfeccionamiento profesional.

Cuando escribió el diario podríamos catalogarlo como "profesor inexperto", en el *sentido absolutamente no peyorativo* en que se utiliza ese término en el paradigma del pensamiento del profesor para referirse a los profesores que comienzan a ejercer (Berliner,1986). Era el primer año que trabajaba con preescolar (aunque previamente ya había actuado como profesor en otro colegio público pero con niños mayores). Él mismo alude a esa falta de experiencia en muchos momentos del diario.

Dos cosas quedan muy claras como inquietudes en este diario (ver cuadro 13): Un mejor conocimiento de los niños y de las teorías (evolutivas, del aprendizaje, sociales, etc.) que podrían permitirle llegar a entenderles mejor y a entender mejor por qué a veces aprendían y a veces no, por qué a veces se comportaban de una manera y a veces de otras. En definitiva es una tensión hacia su propia *formación teórica.*

Necesita el dominio de un repertorio más amplio de *recursos técnicos* para poder aplicar ante situaciones concretas o para sacar el mayor partido instructivo a momentos o materiales que se presentan de manera incidental.

Ambos campos de necesidades son las que más claramente quedan reflejadas en el diario.

Éste es un dilema de los que he denominado antes "inalcanzable". No tiene término. Sólo se puede abordar desde el propio esfuerzo del profesor por incorporarse a aquel tipo de oportunidades de desarrollo profesional que le ofrezca su entorno.

En el caso de este profesor el tema se ha resuelto (es decir, se está permanentemente intentando resolver) de manera multiforme a través de cursos de especialización, carreras universitarias, incorporación a equipos de investigación, etc. Una buena muestra de ello es precisamente este trabajo sistemático con el diario y su adscripción al equipo de investigación, que desarrollamos en esta línea de investigación.

En cualquier caso, se trata de un proceso que cada persona afronta de manera peculiar y que por tanto no he incluido en un cuadro.

Cuadro nº 13

DILEMA Nº 3. Necesidad de un desarrollo profesional permanente

"Creo que los primeros días cometí ciertos errores de método que intento subsanar ahora. Había partido de la diferenciación de rojo, amarillo y azul a través de la simple percepción sin nombrar los colores y ahora algunos los nombran con equivocaciones" (pág. 20).

"Pasamos mucho tiempo viendo cómo sacan los cuernos, cómo se mueven. J. Antonio y Sandra le quitan el caracol a algunos. Después de quince minutos me siento sin ideas, pienso que tendría que saber explotar mucho más esta situación pero no encuentro ideas. Los niños siguen entusiasmados" (pág. 28).

"Es evidente que necesito mucho más material, muchísimo más material para que los niños realicen experiencias físicas. Ya fui recogiendo en los basureros algunas cosas pero es necesario que profundice mucho más en la metodología" (pág. 30).

"Termino la jornada cansado y decepcionado por el juego de los colores, tendré que replantearme muchas cosas. A veces, dudo mucho si sigo un camino adecuado. Pienso también que es la falta de una experiencia mínima con niños de estas edades".

"A veces analizo concienzudamente lo que hago y llego a la conclusión de que estoy bastante pez, de que necesito profundizar mucho más en la teoría para sentirme seguro, capacitado para por lo menos responder como un técnico ante ciertas cuestiones. El vacío en nuestra formación es descomunal y me gustaría distanciarme un poco de la responsabilidad inmediata, diaria, para repensar, debatir, destilar un mapa mental mucho más preciso del que tengo ahora.

¿De qué me sirvió estudiar Física y Química? ¿Qué puedo yo enseñar a estos niños sobre estas materias? En mi mesa se apilan docenas de libros sobre preescolar, voy avanzando pero en ocasiones me invade la angustia. Estos niños van a pasar juntos mucho tiempo, de lo que hagamos dependerán muchas cosas" (pág. 36).

"Cuando empecé con preescolar, una de mis máximas preocupaciones era que entendieran el lenguaje que utilizaba. Mi experiencia con niños mayores en Mazaricos fue un poco frustrante en este sentido pues dominaban muy poco vocabulario y eso dificultaba enormemente el trabajo sobre textos escritos y naturalmente la comunicación oral. Con estos niños estoy muy contento y de hecho trabajo conscientemente muchas palabras y expresiones después de haberlas estudiado yo en casa" (págs. 35-36b).

"A veces me desborda todo el material que tengo acumulado, revisado y por revisar, porque después hay que llevar las ideas y propuestas a la práctica, necesito tiempo para prepararme, organizarme, organizar materialmente la sala, buscar el material... El curso va pasando y me preocupa el bajo nivel de experiencias organizadas. A principio de curso, con tiempo, los maestros de preescolar pasábamos las tardes inventando cuentos, actividades, pensando en la forma de llevar un pez, un pájaro... Ahora los tres estamos involucrados en tareas que nos absorben y vamos avanzando como podemos" (pág. 53b).

"Cuando un niño no acierta repito la orden. Intento que observe, le resuelvo el problema con un ejemplo... Esto, el contacto con el niño que aún no aprendió, que no resuelve el problema, es difícil, a lo mejor me falta ese arte. Cuando menos, hecho en falta la técnica, el conocimiento de cómo el niño piensa para encontrar la solución. Me gustaría tratar estas pequeñas situaciones con otros profesores" (pág. 54).

DILEMA Nº 4: Claridad vs. Indefinición del currículum

Como ya he señalado anteriormente, éste es un dilema que no surgió directamente de mi análisis del diario sino que fue el profesor mismo quien, al hilo de los comentarios que íbamos haciendo sobre los contenidos del diario y lo que de ellos se podía inferir, señaló que uno de sus dilemas prácticos más inquietantes profesionalmente había sido el de la claridad de ideas con respecto a lo que se debía y/o era conveniente hacer en cada uno de los cursos. Sobre todo en preescolar ése es un dilema que muchos profesores se plantean al tratarse de un nivel educativo aún poco institucionalizado a nivel curricular y que se halla situado en el centro de un auténtico nudo de tensiones y expectativas contrapuestas (Zabalza, 1987).

El cuadro 14 recoge algunos textos del diario que plantean esta ambivalencia con respecto al "¿qué hacer?" (de todas maneras no queda bien reflejado el dilema en los textos, pues el dilema, más que de forma explícita, está planteado en el diario de forma implícita, subyaciendo a muchos de los problemas prácticos que el profesor se plantea durante el desarrollo de las tareas).

En el análisis que hacemos a posteriori del dilema (cuadros 15 y 16) es evidente el sentido que el profesor le da a la cuestión curricular (el currículum como elemento que aporta seguridad al profesor en la medida en que deja claro el "¿qué hacer?", por eso es más fácil resolver el dilema en 2º de EGB que en preescolar).

Especial interés tiene observar cómo el profesor dicotomiza el dilema en dos vertientes: relación y contenidos curriculares. Ésta se resuelve a medida en que los programas oficiales y quizá también la "cultura" pedagógica van concretando sus expectativas con respecto a los aprendizajes "necesarios" en un determinado nivel.

Sin embargo, la vertiente "relación" se sigue manteniendo como un aspecto dilemático sea cual sea el nivel en el que uno se encuentre como profesor. Personalmente estoy de acuerdo en esta consideración: basta ver hasta qué punto el tema relación sigue siendo un dilema básico en nuestro trabajo en la universidad e incluso, como señala Elliot (1985), en nuestro trabajo como investigadores.

El afrontamiento que este profesor hace de la dimensión relacional de este dilema, retrotrae su argumentación a lo tratado con respecto al dilema nº 1 (esta congruencia puede hablar positivamente de la *validez* de las consideraciones aquí expuestas). El tema de la relación se afronta desde la perspectiva, ya recogida en el dilema nº 1, de la racionalización de los intercambios, del saber *actuar* sin implicarse excesivamente (a nivel personal se refiere, esto es, sin dejar que las situaciones afecten a la persona hasta hacerle perder parte del control) en las situaciones emotivas, etc.

Cuadro nº 14

DILEMA Nº 4. Claridad vs. indefinición del currículum

Claridad de las propuestas

"Estoy entusiasmado con los dibujos pues los cuentos y su dramatización los motivan mucho para dibujar espontáneamente sin estereotipos, que es algo que pretendo no darles" (pág. 2).

"El tema del vocabulario, lo considero muy importante y que requiere un auténtico trabajo de relojería, minucioso, con una buena preparación por parte del maestro" (pág. 24).

"Mi objetivo es que interaccionen más con otros niños y pienso que están en un buen momento, pues en los últimos días se va reproduciendo un descentramiento progresivo y una mayor participación en todo tipo de actividades" (pág. 24).

"Después del desastre del lunes, en el juego de diferenciación de colores, pienso que tenemos que trabajar mucho más en este aspecto" (pág. 37).

"Terminanos la ficha del día anterior. Algunos niños no la terminan. Muchos preguntan por dónde han de picar. A veces pienso que esto no les interesa mucho. No sé muy bien por qué lo hacen. En general les obligo a terminar el trabajo y voy haciendo observaciones a aquellos que no se esmeran o no lo saben hacer mejor" (pág. 20b).

"Presento una ficha. Exijo absoluto silencio y máxima atención. A alguno le llamo seriamente la atención. Tengo la impresión de que es necesario que se den cuenta de que se tienen que fijar, ir concentrándose en el trabajo. En mí influyen algunas cosas que se dijeron ayer en una reunión de coordinación de preescolar y primero: necesidad de que los niños lleguen a primero sabiendo guardar un cierto orden; necesidad de que lleguen mejor preparados en lectoescritura, etc. (pág. 42).

Indefinición de las propuestas

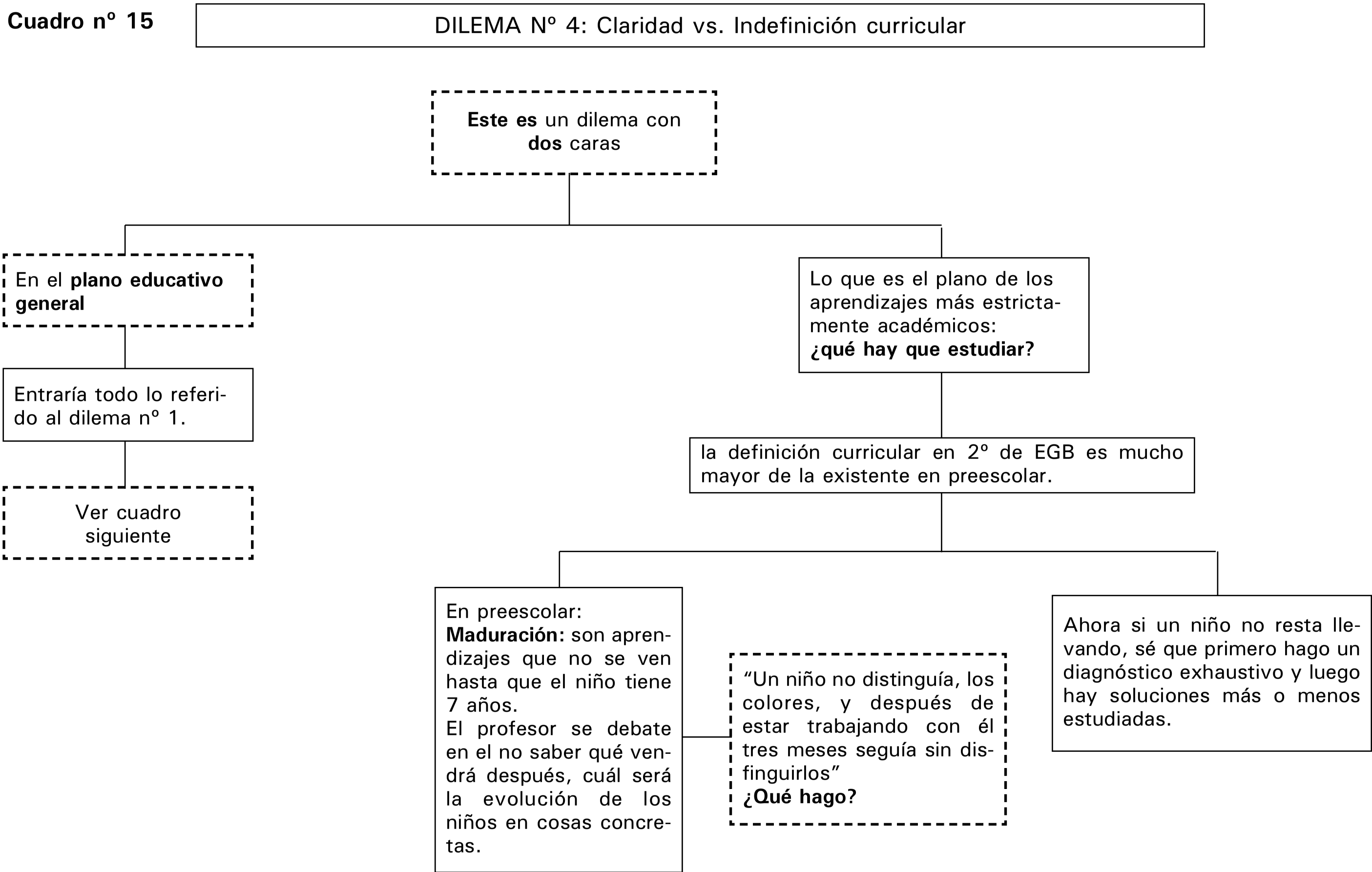
"Durante el fin de semana le dí vueltas a la situación del último día. Creo que no era el momento oportuno para la actividad propuesta y que forcé la situación por mi interés, aunque la actitud de alguno de los niños requería cierta fuerza" (pág. 1).

"Por otro lado sé que tengo algún que otro niño ya dispuesto, maduro. Por ejemplo para el aprendizaje de la lectoescritura, pero son 30 y en un ambiente de cierta permisividad algunas actividades necesitan de un ambiente más tranquilo, exigirían casi un régimen militar. En fin este constante afán perfeccionista te hace avanzar pero muchas veces te asfixia y te mantiene inoperante" (pág. 35).

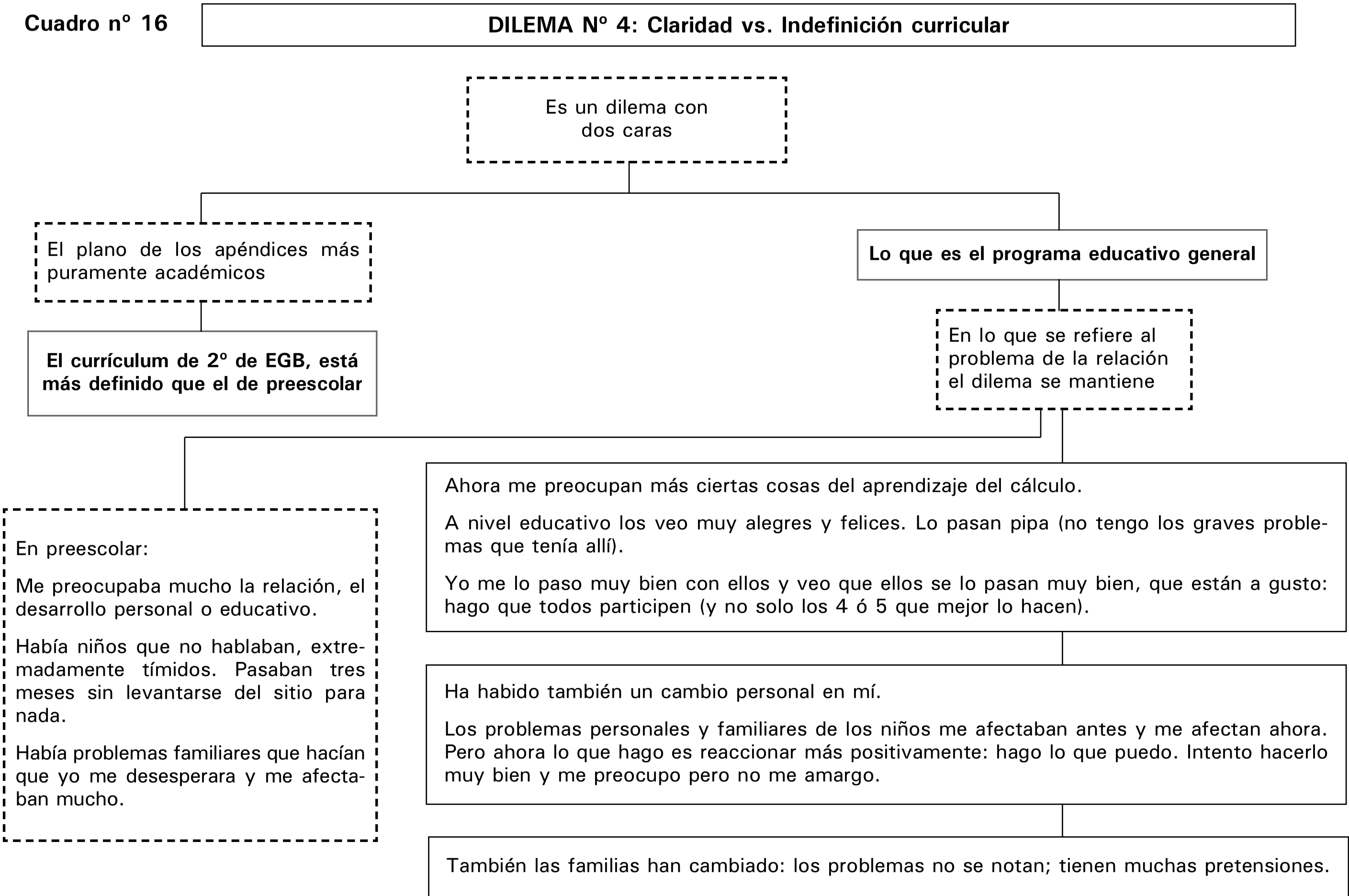
"Llego cansado y algo deprimido a la escuela. Ayer en una clase de la Facultad hablamos sobre la conveniencia de trabajar en preescolar fundamentalmente aquellos aspectos que los niños, por razones del entorno en que se desenvuelven, se encuentran con más dificultades. Al pensar en estas cosas me aterra el discurso de la Sociología de la Educación centrado en la reproducción. A veces me dan ganas de seguir un sistema férreo centrado en el aprendizaje de la lectoescritura y del cálculo: letras-números, letras-números" (pág. 36).

"Los niños se animan y yo participo de su animación. Muchos me enseñan cosas amarillas. Me faltaba alegría, seguir su ritmo vital, olvidarme un poco de tanto programa y vivenciar un poco más. Inventar, recrear yo las situaciones" (pág. 38).

"Dibujar libremente. Yo no sé si será normal que algunos niños sigan pintando sólo rayas. Rocío habla conmigo sobre sus rayas explicándome detalladamente su significado, pero todavía no hay atisbos de semejanza con la realidad. Nunca le vi dibujar algo parecido a una figura humana" (pág. 17).


Cuadro nº 15
DILEMA Nº 4: Claridad vs. Indefinición curricular
Este es un dilema con dos caras
En el plano educativo general
Entraría todo lo referido al dilema nº 1.
Ver cuadro siguiente
Lo que es el plano de los aprendizajes más estrictamente académicos: ¿qué hay que estudiar?
la definición curricular en 2º de EGB es mucho mayor de la existente en preescolar.
En preescolar: Maduración: son aprendizajes que no se ven hasta que el niño tiene 7 años. El profesor se debate en el no saber qué vendrá después, cuál será la evolución de los niños en cosas concretas.
"Un niño no distinguía, los colores, y después de estar trabajando con él tres meses seguía sin disfinguirlos" ¿Qué hago?
Ahora si un niño no resta llevando, sé que primero hago un diagnóstico exhaustivo y luego hay soluciones más o menos estudiadas.

Cuadro nº 16


DILEMA Nº 4: Claridad vs. Indefinición curricular
Es un dilema con dos caras
El plano de los apéndices más puramente académicos
El currículum de 2º de EGB, está más definido que el de preescolar
Lo que es el programa educativo general
En lo que se refiere al problema de la relación el dilema se mantiene
En preescolar:
Me preocupaba mucho la relación, el desarrollo personal o educativo.
Había niños que no hablaban, extremadamente tímidos. Pasaban tres meses sin levantarse del sitio para nada.
Había problemas familiares que hacían que yo me desesperara y me afectaban mucho.
Ahora me preocupan más ciertas cosas del aprendizaje del cálculo.
A nivel educativo los veo muy alegres y felices. Lo pasan pipa (no tengo los graves problemas que tenía allí).
Yo me lo paso muy bien con ellos y veo que ellos se lo pasan muy bien, que están a gusto: hago que todos participen (y no solo los 4 ó 5 que mejor lo hacen).
Ha habido también un cambio personal en mí.
Los problemas personales y familiares de los niños me afectaban antes y me afectan ahora. Pero ahora lo que hago es reaccionar más positivamente: hago lo que puedo. Intento hacerlo muy bien y me preocupo pero no me amargo.
También las familias han cambiado: los problemas no se notan; tienen muchas pretensiones.

Tanto en el dilema nº 1 como en éste, es interesante ver cómo el profesor recurre a su propia historia y evolución personal para organizar y justificar su argumentación. En términos implícitos eso puede fácilmente entenderse como una evidencia de la no "racionalidad plena" del discurso y de la práctica relacional, ya que el cómo nos relacionamos depende mucho de cómo somos y cómo hemos sido, es decir, de cómo hemos ido evolucionando a nivel personal. El juego "antes-ahora" que el profesor maneja refleja bien este componente histórico del dilema relacional.

Ésta ha sido una panorámica referida al análisis de los dilemas que aparecen en el diario de un profesor. Sin duda, los dilemas pueden ser analizados desde otras muchas perspectivas, incluido su tratamiento estadístico y/o factorial a través de la parrilla de Kelly, etc. A mí me ha parecido interesante este tratamiento porque respeta la naturaleza textual de los dilemas y permite penetrar en ellos sin alterarlos de manera sustantiva.

Sigo pensando que los dilemas son uno de los focos sustantivos sobre los que la investigación didáctica del pensamiento ha de dirigir su interés. De alguna manera constituyen ese punto de encuentro entre el saber y el hacer docente, entre la experiencia personal y la experiencia profesional de los profesores.

Por otra parte, estoy de acuerdo con Shulman (1986) en que poco a poco la semántica de los dilemas ha de ir centrándose no sólo en cuestiones de tipo didáctico general (como he hecho yo en este caso) sino en cuestiones referidas al manejo que los profesores hacen de los contenidos específicos de las disciplinas que imparten. Sin duda alguna los contenidos constituyen, dentro de los dilemas, otro importante núcleo de confluencia entre el saber y la práctica de los profesores (Coll, 1986). Ello conllevará, sin duda, variaciones importantes en las estrategias de investigación y probablemente también en la configuración de los equipos de investigación. En todo caso, también en ese planteamiento, los diarios de los profesores seguirán jugando un importante papel.

METADISCURSO DEL TRABAJO CON DIARIOS. LOS DILEMAS DEL INVESTIGADOR

Quisiera acabar este trabajo haciendo algunas reflexiones sobre la investigación en sí y sobre las posibles aportaciones que de ella se derivan.

Comoquiera que he pretendido hacer una investigación sobre los dilemas, no estará de más que yo mismo me plantee este punto final como reflejo de los dilemas que subyacen a mi trabajo y que trate de clarificar cómo y por qué los he afrontado de la manera en que los he afrontado.

a) El dilema de la metodología y los criterios de credibilidad

Me he referido ampliamente al tema metodológico en otro lugar de esta investigación, pero soy consciente de que saber cómo hay que hacer las cosas

no implica haberlas hecho adecuadamente. El dilema se complica en este caso, por cuanto los estándares de credibilidad son notablemente difusos con respecto a trabajos de este tipo (por ejemplo en Erickson, 1986; Guba, 1983; Mercadé, 1986; Miles y Huberman, 1884; etc.).

Desde muchos puntos de vista ésta es una investigación "aceptable" pero "incompleta": exige una mayor clarificación del contexto pragmático (luego pasaré a analizar ese punto), complementar los datos con observaciones directas en las clases (lo cual podría mejorar su discurso técnico pero perjudicaría el discurso pragmático) y quizá con el uso de algún instrumento alternativo como pudieran ser las grabaciones, los materiales de trabajo de profesores y alumnos, etc.

Pero en eso no se diferencia de cualquier otra investigación sometida a sus propias limitaciones: en este caso se trata de estudiar conjuntamente el instrumento y aquello que el instrumento recoge. Doblete probablemente heterodoxo desde el punto de vista metodológico convencional pero necesario (cierto es que el estudio hecho sobre los dilemas puede verse afectado por las características del instrumento, pero no hay forma de estudiar un instrumento de recogida de información si no es aplicándolo a algún campo específico).

Pero el punto-sistema del dilema es la credibilidad: *¿es creíble todo lo que aquí se ha expuesto sobre los dilemas prácticos de los profesores?; ¿qué garantías avalan dicha credibilidad?*

A eso únicamente puedo responder señalando que la investigación responde a buena parte de los criterios de credibilidad especificados por Guba (1983):

– He trabajado durante un *periodo prolongado* (prácticamente todos los diarios se han realizado por encima de un semestre y alguno de ellos ha durado todo el curso).
– He utilizado la *observación continua* (hecha la salvaguardia de que han sido los profesores quienes han relatado los hechos: eso ciertamente puede alterar la naturaleza objetiva de los hechos pero no los pensamientos de los profesores sobre tales hechos que es lo que aquí se estudia).
– He utilizado la *triangulación* (al menos en su sentido de negociación). Dado que se trataba de estudiar el mundo de los profesores a través de los diarios no ha habido triangulación metodológica (no la ha habido en esta fase aunque la habrá en fases posteriores y dentro de la batería de estrategias metodológicas incorporadas a la línea de investigación en la que los propios diarios se incluyen). He de señalar, de todas maneras, que la negociación no se ha desarrollado por igual con respecto a todos los diarios y por tanto sus efectos de reajuste se han notado menos en unos diarios que en otros: la pragmática relacional en que se planteó el desarrollo de los diarios y la distinta lectura que los propios diarios revelan de cómo los profesores ven-viven el "escribir" el diario es un factor

que ha condicionado la negociación. En este sentido la fase negociadora ha sido plena con respecto a los diarios *H, G, F, D* y *A*. Y yo mismo me siento menos satisfecho con la negociación seguida en los otros casos.

– He recogido *material de adecuación referencial* (el propio diario es en sí mismo material de clara conexión referencial puesto que es un documento escrito que subsiste y es susceptible de ser analizado y reanalizado desde sí mismo).
– He hecho *comprobaciones entre los participantes*, en la medida en que los propios profesores han podido ver los análisis de los diarios y mostrar su acuerdo o no con ellos y aportar cuantas matizaciones desearon.
– Se han recogido *descripciones minuciosas*. Cada diario se ha leído reiteradamente hasta captar su línea general (su "espíritu") y después se ha analizado temáticamente.
– He practicado la *reflexión metodológica* (éste en exceso voluminoso informe es buena muestra de ello).

Naturalmente nunca estamos seguros del todo respecto a la validez y confiabilidad plena de nuestras especificaciones. Yo estoy convencido de que otra persona que leyera los diarios podría encontrar en ellos otros aspectos que a mí me han pasado desapercibidos y podría, igualmente, hacer un tratamiento distinto de los contenidos de las narraciones. Pero ésa es la grandeza y la limitación de las investigaciones cualitativas, el contexto de incertidumbre en el que el investigador acepta situarse.

b) El dilema de la pragmática de la investigación

Ya señalé al inicio del trabajo que éste partía de un contexto de condiciones muy particular: estaba realizado en un contexto académico. Aceptaba también que eso pudiera haber afectado el sentido de los datos pero anunciaba ofrecer evidencias de que los profesores que se implicaron en la investigación negaban que tales condicionamientos hubieran influido en la "veracidad" de sus aportaciones. He aquí algunas de las consideraciones que los profesores implicados hacen:

1.- Con respecto a la propuesta de *hacer el diario*:

> "Estos son algunos de los presupuestos en los que basamos nuestra aceptación de la propuesta de hacer diarios de clase:
>
> – Una propuesta innovadora, frente a los típicos trabajos-dossier teóricos, basados en la búsqueda bibliográfica y el "refrito" correspondiente.
> – Suponía, sin demasiada conciencia inicial, una propuesta dentro de una perspectiva inusual desde la investigación didáctica: ofrecer acontecimientos e interpretarlos.

– Aceptar el reto de "desnudarnos" ante nosotros mismos y, en principio, ante el especialista... un gesto de valentía.
– Un posible medio de perfeccionamiento de nuestro trabajo, en plan experimental. La propuesta inicial consistía en el "seguimiento" mensual -comentarios con el especialista- y de análisis conjunto final.
– Nos ofrecía la posibilidad de contrastar nuestro "mapa" teórico -que no aparece explícitamente definido- con la realidad que observamos y en cuyo desenvolvimiento participamos.
– El trabajo permitía, en definitiva, interaccionar teoría y práctica, con posibilidades de enriquecimiento a todos los niveles, sirviendo a la vez como medio de comunicación entre la Facultad y la escuela. De alguna manera creímos que la situación era absolutamente propicia para ensayar nuevas perspectivas de "colaboración". (Eduardo F.A. y Mercedes G.M.: *Notas sobre una experiencia con diarios escolares de profesores.* Diarios F y H, pág. 2).

2.- Con respecto al mismo *hecho de escribir el diario*:

"Ha sido difícil, realmente un trabajo difícil, pero era interesante.(...) Es muy interesante porque es una forma de ver lo pasado con un carácter retroactivo. Por ejemplo, prefería leer un libro o manual de trabajo, que es mucho más fácil (...). Muchas veces a la hora de hacer la memoria te planteas, por ej. "la clase tal como es", con tantos detalles que sobresalen" (Dario G, pág. 2).

3.- Con respecto a la cuestión básica de la *validez de las anotaciones*:

La cuestión que yo les planteaba era absolutamente clara y concisa: "¿El hecho de tener que entregar el diario a alguien, en este caso a mí, te ha afectado para que cuentes las cosas de distinta manera, o para que cuentes unas cosas sí y otras no?". Las respuestas han sido igualmente claras:

"Al contrario, yo creo que la principal intención de este diario ha sido la de aprovechar la posibilidad de que alguien me lo fuera a leer, hacer las cosas tal y como realmente las hacía para que luego usted o quien lo fuese a leer me dijera «esto me parece bien, esto está bien estructurado, esto me parece mal, esto podría mejorar. Así es, esa fue mi verdadera intención". (Diario D, entrevista, pág. 2).

Otro de los profesores lo tuvo menos claro:

"Me sirvió como reflexión para muchas cosas. Creo que era un diario que era interesante para todos los profesores e incluso comentarlo y decir, "pues mira esto, mira aquello". Muchas veces me sentía violento escribiéndolo" (¿Por qué?, le pregunté yo) "Me sentía violento contando cosas. Por ejemplo, si hago una cosa y lo pongo seguramente te dará la impresión que estoy haciendo propaganda de la cosa, diciendo que lo hago muy bien y si

lo hago mal pues es cierto, lo hiciste mal y tiene que ir reflejado también y te fastidia y piensas que también lo dirá; y luego dices, lo siento" (Diario G).

Otros profesores señalan:

"Escribir objetivamente supone en ocasiones el dolor de reconocerse como violento, autoritario... como improvisador, impresentable... Como contrapartida, ayuda a la reflexión, a reconocer la necesidad de una mayor flexibilidad, de aceptar la enorme complejidad de la función docente" (Diarios F y H: *Notas sobre una experiencia...* pág. 8).

"En muchas ocasiones sentimientos de desorientación, insatisfacción, incluso depresión, provocan cierta reacción ante el hecho de tener que 'reconocerse' a través de las páginas del diario. No es fácil aceptar la contradicción entre lo que uno piensa hacer y lo que realmente sucede, cuando no es satisfactorio... A veces lo que uno quiere o necesita es "olvidar" lo sucedido. El diario obliga a utilizar la razón, a controlarse, e intentar escribir objetivamente sobre la experiencia surgida a lo largo del día. Al principio cuesta mucho, luego, llega a ser gratificante y ayuda mucho al autocontrol" (Idem, pág. 6).

En definitiva mi sensación es que en ese sentido los diarios, aunque puedan sufrir la incidencia del contexto académico en que fueron desarrollados, y del hecho de que fueran a ser leídos por un profesor, en su conjunto recogen ampliamente y con veracidad la línea de pensamiento de cada uno de los profesores que los escribieron.

4- Con respecto a la *dinámica relacional entre profesor e investigador*:

En mi opinión, es éste un punto importante en la dinámica de los procesos de investigación. De todo el conjunto de instrumentos de los que actualmente se dispone en la investigación didáctica, aunque pueda parecer paradójico, quizá sea el diario aquél que menos fuerza la intimidad de los profesores y su desvalimiento ante el investigador. Es él quien recoge los datos, quien decide qué "entra" y qué no "entra", qué momentos y episodios se aportan y cuáles no, qué tipo de cosas dice sobre sí mismo y sobre los alumno y cuáles no.

En ese sentido me gusta del diario que no fuerza las situaciones, no más allá de lo que esté dispuesto a forzarlas el propio profesor implicado. Por eso preferí no dar consignas, porque de esa manera no habría posibilidad de hablar de buenos y malos diarios, ni siquiera en el sentido de aquellos que seguían y aquellos que no seguían las consignas.

Por eso señalé con anterioridad que triangular el proceso (incluyendo grabaciones y observaciones directas de las clases) mejorará sin duda el discurso técnico (poseeremos mayores evidencias respecto a la validez y plausibilidad referencial de las narraciones) pero seguramente se resentirá el contexto pragmático relacional en el que hasta ahora me he ido moviendo con los profesores.

En ese sentido ésta es una investigación estrictamente *iluminativa* (por contraposición a evaluativa, en cualquiera de las acepciones que se tome lo evaluativo). No he pretendido juzgar ni la valía, ni la congruencia, ni la racionalidad de los discursos de los profesores, tan solo explicar (en su más estricto sentido etimológico, esto es, "desenrollar, desenvolver, desplegar") lo que el propio diario contenía. Creo que me sitúo en la línea de Clark (1985) para la investigación sobre el pensamiento de los profesores: dejar tanto de ser "investigación" para pasar a ser "desarrollo profesional" de los profesores.

Desde la perspectiva en que hasta ahora he enfocado la investigación, podré entrar en las clases a observar o grabar sólo en la medida en que sean los propios profesores quienes en un momento determinado crean que es conveniente para completar el trabajo con los diarios. Serán ellos quienes adoptarán la decisión; si lo hiciera yo explícita o implícitamente estaría pretendiendo contrastar unos datos con otros, es decir, someter a control la veracidad de los datos del diario, y con ello entraría irremisiblemente en un contexto evaluativo.

c) El dilema del informe: dar datos o convencer

No es que quiera contraponerlos como contextos excluyentes de la investigación cualitativa, pero en muchos momentos del proceso de la investigación se presentan como auténtico dilema dicotómico al investigador.

El informe cualitativo, como ha señalado Erickson (1986) ha de ejercer tres funciones básicas con respecto al lector:

– darle una experiencia vicaria del evento,
– contemplar el conjunto de los datos,
– considerar la perspectiva teórica y personal del observador.

Creo que los tres elementos están "dignamente" salvados en este informe. Pero sucede que el diario plantea un dilema específico con respecto al informe. Destinado en principio a servir de material de trabajo reflexivo para los propios profesores, resulta con frecuencia inabordable desde la perspectiva de los "externos" a la situación. En el caso de este informe me he estado debatiendo sistemáticamente entre la necesidad de la *parsimonia* de todo trabajo científico y la sensación de que si no incorporaba más texto de los diarios era difícil que quien leyese este trabajo pudiera hacerse cargo de lo que el diario decía o dejaba traslucir.

El esfuerzo de este diario ha estado basculando, como es fácil de entender a quien lo lea, entre la necesidad de *dar datos* y la necesidad de *convencer;* ambos propósitos relacionados en cualquier caso con la validez (Erickson, 1986). Dilema intrínseco a toda investigación cualitativa y quizá exacerbado en esta ocasión por las importantes particularidades de la situación en la que el convencimiento se ha de ejercer.

Con todo esto quiero indicar que es bien posible que en algunos momentos específicos del análisis de los diarios debiera haber incluido más textos de los diarios, y que en otros momentos algunos de tales textos resulten redundantes. Puede suceder también que algunas de las consideraciones que yo he ido planteando pudieran parecer injustificadas o descontextualizadas.

Es el problema que acabo de exponer. Los diarios funcionan excelentemente cuando se trata de trabajar con los profesores que son sus autores. En cuatro palabras queda claro qué es lo que se quiere decir y con qué datos y/o textos del diario están relacionados tales argumentos. A la hora de desarrollar el mismo proceso con una audiencia "extraña" al proceso de desarrollo e incluso con difícil acceso a los textos originales de los diarios, el problema se agrava. Espero, de todas maneras, haber logrado al menos en parte, solventar las condiciones de Erickson, citadas más arriba, y que quienes lean este informe:

– Puedan hacerse una idea cabal de la "perspectiva" de cada uno de los profesores autores de los diarios (experiencia vicaria).
– Puedan tener en sus manos los datos suficientes (en cuanto a los textos originales de los diarios, me refiero) como para valorar mis propios comentarios o desestimarlos.
– Puedan considerar la perspectiva teórica desde la que se ha realizado el trabajo y la congruencia de su desarrollo desde la perspectiva de dicho marco.

d) El dilema de las conclusiones

Dos cuestiones me planteé básicamente al inicio de la investigación como búsqueda que habría de orientar el trabajo con diarios:

1) ¿Son los diarios un instrumento útil para expresar y analizar cualitativamente los pensamientos de los profesores?

> "Yo creo que la auténtica utilidad del diario es lo que dije al principio: sistematizar lo que has hecho, escribirlo y luego volver sobre él, analizarlo, leerlo con calma, reflexionando un poquito sobre cómo hiciste eso, para ver las posibilidades que tienes de utilización de eso que has escrito con vistas a otro curso, etc." (Diario D, entrevista, pág. 5).
>
> "Las insatisfacciones sentidas al terminar el día, en no pocas ocasiones se diluyen tras la redacción y posterior lectura del diario. Sentimos la sensación de haber hecho algo, de que uno, cuando menos, se ha preocupado de que las cosas saliesen bien, que uno ha reflexionado y actuado responsablemente. El diario, en este sentido puede resultar altamente gratificante" (Diarios F y H: *Notas...* pág. 9).

Desde la perspectiva más estricta de la investigación creo que ha quedado claro que el diario permite penetrar en la "perspectiva" particular de los

profesores. Cada diario nos conduce a un tipo de realidades distintas y las refiere de manera diferente. A través de los diarios se puede extraer el "alma" del pensamiento de los profesores sobre sus clases.

Sirvan como evidencia afirmativa con respecto a esta conclusión los análisis realizados en los capítulos anteriores.

2) ¿Se podría profundizar en los dilemas de los profesores a través de los diarios?

Aquí la conclusión es igualmente afirmativa pero requiere una pequeña consideración: penetrar en un dilema e interpretarlo implica más contacto con el profesor que el que pueden proporcionar los textos del diario.

El análisis de los dilemas que he podido ofrecer muestran claramente que la comprensión del dilema surge del manejo complementario de los textos del diario con las entrevistas de los profesores e incluso de discusiones en profundidad con ellos sobre los temas más relevantes aparecidos en el diario.

Sirva como evidencia confirmatoria de este segundo propósito el análisis de los dilemas del profesor H que he ofrecido en las páginas anteriores.

e) El dilema de la continuidad

Creo que ha quedado claro que en ningún momento he tratado de atribuir virtualidades taumatúrgicas al instrumento diario. Es lo que es: una narración subjetiva de los acontecimientos del aula realizada por el propio profesor. Y precisamente de ahí se derivan sus virtualidades y deficiencias.

En todo caso está claro que metodológicamente se corresponde con fases iniciales de investigación formal (Florio y Walsh, 1980; Wiseman y Aron, 1969) o bien con procesos longitudinales de investigación-acción. En ambos casos, el trabajar con el diario supone una primera fase que puede ser ampliada hacia diseños más intensivos (Harré y De Waele, 1979).

Epílogo: Por qué, cómo y cuándo hacer el diario

HACER EL PROPIO DIARIO, ¿POR QUÉ?

Espero sinceramente que la lectura de los capítulos anteriores le haya llevado al lector, a desear escribir su propio diario y a vivir personalmente la experiencia de *contar* (lo que usted mismo hace) y de *contarse* a sí mismo (como doble actor: el actor que lleva a cabo las cosas contadas y el actor que las cuenta). Experiencia narrativa que posteriormente hará posible una nueva experiencia, la de *leerse* a sí mismo con actitud benévola o crítica pero teniendo la oportunidad de reconstruir lo que ha sido la actividad desarrollada y nuestra personal forma de vivirla.

Tanto el escribir sobre lo que hacemos como el leer sobre lo que hemos hecho nos permite alcanzar una cierta distancia de la acción y ver las cosas y a nosotros mismos con perspectiva. Tan metidos como estamos en lo cotidiano, en esa actividad frenética que nos impide el poder pararnos a pensar, a planificar, a revisar nuestras acciones y sentimientos, el diario es una especie de oasis reflexivo. Es como dar marcha atrás a nuestro vídeo doméstico para ralentizar la imagen y así poder revisar un poco más lentamente esas escenas de nuestra jornada que, en el ajetreo constante de la acción, se nos han pasado un poco desapercibidas o simplemente las hemos vivido al vuelo.

Acta sunt verba volant (las acciones permanecen, las palabras vuelan) suele decirse. Pero no siempre es cierto. Las acciones, en muchos casos, son las que vuelan. Cuando estamos demasiado metidos en ellas van pasando a la velocidad del vértigo y apenas si hay tiempo para vivirlas plenamente. Desde

luego, difícilmente alcanzamos a ser conscientes de sus particularidades. Una jornada de trabajo en la que hemos afrontado muchas demandas (casi siempre de forma simultánea) pasa al vuelo. Las huellas que deja son muy débiles, con frecuencia simples sensaciones de haber trabajado mucho, de haber tenido una jornada de tensión o, simplemente, de haber sobrevivido. Y eso al final del día. A los pocos días todo desaparece y los recuerdos e imágenes que restan son demasiado vagos e imprecisos como para concederles atención.

Las palabras, en cambio, pueden permanecer. Sobre todo si están escritas. Si hemos hecho ese pequeño esfuerzo suplementario de reservar unos minutos al final del día para reconstruirlo y narrarlo. En ese caso, las palabras del diario se convierten en "contenedor" de la experiencia, en garantes de su conservación. Y podremos volver sobre ellas cuantas veces queramos para *releerlas y releernos*.

Esta tarea de la reflexión se ha convertido en los últimos años en un punto clave de cualquier análisis de las competencias profesionales. La actividad profesional requiere siempre de la reflexión. A veces se intenta medir la calidad profesional por el mero recuento temporal (el tiempo que se lleva de ejercicio profesional) o por la cantidad de intervenciones realizadas (número de horas de vuelo de los pilotos, número de intervenciones quirúrgicas o pacientes atendidos, etc.). Pero, sin embargo, se tiene la certeza de que la práctica por sí misma no proporciona conocimiento ni calidad profesional. Tanto la experiencia cotidiana como numerosas investigaciones corroboran este convencimiento.

Conductores bien entrados en años y con muchos años de experiencia siguen cometiendo los mismos errores (ahora con mayor riesgo porque les faltan reflejos) que cuando eran jóvenes. Se ha comprobado en los EEUU que los errores médicos cometidos por profesionales con muchos años de experiencia difieren poco (en número y en características) de aquellos que cometen los novicios en la profesión.

Nosotros lo podemos aplicar a nuestro propio terreno: es claro que los profesores y profesoras, sea cual sea el nivel al que pertenezcan desde la maternal a la universidad, no miden su calidad por el número de años de ejercicio profesional. Hay magníficos profesores aún jóvenes y los hay de mucha edad y experiencia que siguen desarrollando una actividad profesional deficiente.

No es la práctica por sí misma la que genera conocimiento. Como mucho, permite estabilizar y fijar ciertas rutinas. La buena práctica, aquella que permite avanzar hacia cotas cada vez más elevadas de desarrollo profesional es la *práctica reflexiva*. Es decir, se necesita rebobinar, revisar lo que se ha hecho, analizar los puntos fuertes y débiles de nuestro ejercicio profesional y progresar basándose en reajustes permanentes. Sin mirar atrás es imposible seguir adelante. Por eso resulta tan importante la documentación.

Eso es lo que puede aportar un diario. Aparte del placer intrínseco de escribir (a lo que se añade el hecho de que se escribe sobre uno mismo, que es

sin duda nuestro argumento más querido), el diario constituye un proceso por el cual se va acumulando información sobre el día a día. Información que será preciosa para poder revisar todo el periodo narrado.

¿CUÁNDO CONVIENE ESCRIBIR EL DIARIO?

En principio no debería preocuparnos demasiado buscar motivos especiales para escribir un diario. Cualquier oportunidad puede ser buena para escribir. Ya he señalado en uno de los capítulos iniciales las virtualidades y ventajas que comporta el escribir. Se trata de una actividad humana muy gratificante. Desafortunadamente para muchas personas se ha convertido en un sacrificio tanto por la falta de técnicas básicas para hacerlo como por la falta de tiempo disponible. Sin duda quienes están en esa situación se están perdiendo una fuente inmensa de experiencias y de satisfacciones personales.

Resulta preocupante que esta dificultad para escribir se produzca también entre los profesionales de la enseñanza. Se dice que somos una profesión que escribe poco. Cabe suponer que en nuestro caso no es por falta de técnica. Somos los que hemos de enseñar a escribir a los demás. Es de esperar que no es porque no tenemos nada que decir, porque eso revelaría una preocupante pobreza de espíritu que resulta poco compatible con la función docente. Quizás sea por falta de hábito. O por falta de motivación (escribir es siempre contar cosas y, a veces, contar cosas sobre uno mismo). Y, desde luego, seguro que la falta de tiempo tiene mucho que ver. El trabajo intenso en la escuela seguido del trabajo intenso en casa no es el mejor escenario para encontrar el momento adecuado para sentarse relajadamente a contar lo que ha sucedido ese día.

Sea como sea, el escribir (en este caso, el escribir el diario) constituye, desde luego, un esfuerzo. Algunos docentes me han comentado que se trata de un esfuerzo notable que, por lo tanto, no puede convertirse en algo indefinido y, ni siquiera, prolongarse demasiado en el tiempo. Es una experiencia muy interesante y que da mucho juego pero siempre que se produzca en ocasiones particulares y con un objetivo preciso.

Pues bien, ¿cuándo puede ser interesante escribir el diario?

En mi opinión, el diario puede resultar un instrumento de alto valor formativo (al final siempre estamos formándonos y todo debe servir para ello), en las siguientes ocasiones:

- *Cuando queramos o necesitemos tomar un poco de distancia de las cosas que estamos haciendo o de la situación que estamos viviendo*

  Escribir, en tanto que operación que supone recodificar la experiencia narrada (las cosas que hemos vivido o las ideas que tenemos, hemos de expresarlas a través de otro código, en este caso el escrito) obliga a recons-

truir el evento o la sensación narrada. Para quien lo cuenta es como dar un paso atrás para poder observar con perspectiva lo que está narrando.

Esta distancia permite ejercer un cierto control sobre la situación objeto de la narración. "Tranquilízate y cuéntame lo que te ha pasado", solemos decir cuando nos encontramos con alguien que ha vivido alguna experiencia fuerte y se halla aún afectado por la misma. El propio hecho de contarlo hará que la situación se reconstruya desde parámetros menos emocionales y el sujeto pueda controlarla mejor. Si en lugar de pedirle que nos lo cuente le pedimos que nos lo "escriba", le estamos solicitando un proceso de reconstrucción aún más laborioso, lo que permite obtener una mayor distancia de la cosa narrada y, con ello, un mayor control sobre la misma.

La enseñanza, en general (pero también otras profesiones que implican el trato con personas) es muy implicativa. Lo personal y lo profesional acaban mezclándose o, cuando menos, contaminándose mutuamente. Con frecuencia necesitamos tomar un poco de distancia de nuestra propia actuación para verla con perspectiva y de una forma más consciente (más controlada por nuestra propia capacidad de ver las cosas). Es la capacidad de "descentrarse" que suele solicitárseles a los actores para saber construir su personaje de una manera más adecuada a la realidad. Son los actores que actúan pero deben ser capaces de salir de sí mismos para ver su actuación y reajustar los movimientos a las exigencias del papel que desempeñan.

El diario ofrece esa oportunidad. Tras un día metidos en cuerpo y alma en la acción y sin mucho tiempo ni energías para dar ese paso atrás, nos observamos a nosotros mismos y contamos lo que consideramos relevante de nuestra intervención.

Esa reconstrucción de la jornada o de algunos de sus momentos posee la cualidad del distanciamiento en un doble sentido: porque se trata de reconstruir algo que ya pasó y porque se trata de narrarlo por escrito (convierto la experiencia y las vivencias en un tema narrativo, algo que yo construyo mediante palabras). En ese doble sentido el diario permite distanciarse y poder recuperar una cierta objetividad y control sobre la situación narrada.

- *Cuando se está en trabajos que conllevan una fuerte implicación personal*

Comoquiera que el diario constituye un medio de "expresión personal", es decir una forma de sacar fuera de uno mismo lo que uno lleva dentro (como una danza, un dibujo o un gesto), resulta muy interesante en los momentos en que se precisa disponer de mecanismos que faciliten ese proceso.

La enseñanza es una profesión de estas características. Es cierto que uno puede ejercerla sin implicarse demasiado y formalizando mucho su

rol (dedicarse a explicar las lecciones sin asumir compromisos más personales con los alumnos). Pero en general, no suele ser así. De hecho, la profesión de enseñante es muy vulnerable a los problemas de tipo psicológico y psiquiátrico justamente por esta fuerte implicación personal que hace que nuestro equilibrio se vea muy afectado por el tipo de relación que mantenemos con nuestros alumnos. Y cuanto más vulnerables son los alumnos tanto más fuerte e intensa se hace la implicación personal (trabajo con alumnos con handicap, con niños muy pequeños, con sujetos en condiciones de riesgo, etc.).

Deberíamos disponer de momentos de supervisión y apoyo personal (como sucede con los psicoanalistas que deben mantener su propia supervisión como sistema que ayuda a conservar el propio equilibrio). Pero no suele ser frecuente. Por eso, en tales casos, los diarios ofrecen esa puerta abierta a la expresividad y el autocontrol. Es cierto que le sigue faltando el recurso de la supervisión externa (cosa que también se puede conseguir a través del diario cuando éste es revisado y discutido con alguien que nos sirve de punto de referencia externo), pero aún así, el diario nos permite "contarnos", sacar fuera los demonios que a veces se nos acumulan dentro y conseguir que lo que eran vivencias y sentimientos no siempre controlables pasen a ser "narración", es decir, algo externo y construido por nosotros mismos.

- *Cuando se quiere clarificar un poco el propio estilo de trabajo*

Toda técnica de documentación tiene como objetivo esta idea de la clarificación de las propias prácticas. La documentación (sea grabada en audio o vídeo, escrita o plasmada en algún tipo de producto realizado) fija en un soporte la actividad analizada y le da objetividad y permanencia. Lo que antes eran ideas, experiencias, actividades, impresiones, etc. (es decir, realidades no siempre visibles y de fácil acceso) se convierte, a través de la documentación, en realidades visibles, accesibles y que soportan el análisis.

Eso sucede también con el diario. Al hilo de la narración nosotros mismos vamos recuperando imágenes y recuerdos que pasaron desapercibidos. Y al incorporarlos al texto escrito van completando el sentido de las cosas que allí se cuentan. Cuando uno ha concluido de escribir sus impresiones de lo sucedido en ese día tiene, con seguridad, una visión más clara y completa del mismo. Y como la narración se convierte en algo visible y permanente se puede regresar sobre ella para revisarla y analizarla.

El diario nos ofrece una doble perspectiva de nuestro trabajo: una perspectiva *sincrónica* y puntual (lo que se cuenta en cada unidad narrativa, lo que ha sucedido en ese momento que recoge cada parte del diario) y una perspectiva *diacrónica* (la forma en que van evolucionando los hechos narrados y nuestra propia visión y experiencia). De esta manera, las personas que escriben el diario van a tener la oportunidad de poder

conocer mejor tanto lo que va sucediendo en el día a día (o en cada una de las unidades del diario: qué actividades, qué impresiones, qué problemas, qué personas, etc.) como la forma en que las cosas han ido evolucionando a lo largo de todo el periodo recogido en el diario (cómo hacía las cosas al inicio y cómo fueron evolucionando; cuáles los problemas que me preocupaban más al comenzar a escribir el diario y cómo fue cambiando mi perspectiva sobre ellos a medida que pasaba el tiempo; como me sentía cuando comenzó la aventura de escribir el diario y cómo me he ido sintiendo a medida que avanzaba el proceso...).

Al final, el diario se convierte en un material enormemente valioso de *autoconocimiento.*

• *Cuando se siente mucha presión y/o se acumula mucha tensión interna*

Otra situación en la que resulta muy oportuno escribir el diario es cuando sentimos que estamos acumulando mucha tensión personal. Las razones pueden ser muy diversas (desde problemas personales a profesionales, desde situaciones muy puntuales a periodos en las que las cosas no nos están saliendo bien, etc.) pero el resultado es similar: nos sentimos a punto de estallar y nosotros mismos nos damos cuenta de que nuestras respuestas y nuestras reacciones resultan desproporcionadas.

El diario nos ofrece un mecanismo de *catarsis protegida*. Nos permite abrir un cauce de salida a la tensión interna a través de la escritura. Como al escribir reelaboramos racionalmente los contenidos emocionales, eso nos permite ir controlando de manera autónoma nuestro propio estado emocional. Por otra parte, se trata de una actividad realizada en un contexto muy personal y autocontrolado. Nadie tiene por qué leer lo que escribimos, ni el hecho de contar lo que nos pasa nos somete al posible juicio, crítica o deterioro de imagen por parte de los demás. En el fondo, establecemos una especie de conversación terapéutica con nosotros mismos.

El diario no cura ni resuelve los problemas, pero ayuda a controlarlos. Lo que nos está presionando en la esfera de lo emocional (menos controlable) se recodifica a través de la escritura y pasa a convertirse en un material filtrado racionalmente (y por tanto más fácil de ser controlado e incluso alterado). Si sirve mi propia experiencia, yo puedo señalar que en ocasión de un grave accidente de automóvil pase una época terrible con parte de la familia hospitalizada. La angustia que sentía en aquellos días larguísimos me hubiera llevado a la necesidad de ser hospitalizado yo mismo para recibir atención psiquiátrica. Entonces acudí al diario y lo que no era capaz de contar a los demás lo pude escribir. Eso me sirvió muchísimo para ir consiguiendo un cierto equilibrio personal y para evitar que la enorme presión emocional del momento consiguiera adueñarse totalmente de mí. Escribiendo me fui haciendo un poco más dueño de la situación, al menos en lo que a mis propias vivencias se refiere.

- *Cuando se está participando en alguna investigación, en alguna evaluación o en algún proceso en el cual sea importante ir documentando los pasos que se van dando y cómo van evolucionando las diversas dimensiones del trabajo en curso (incluida nuestra propia situación personal)*

  También en estos casos resulta importante realizar el diario como medio para ir documentando el proceso que se va siguiendo. Sobre todo en aquellos casos en los que el proceso que se lleva a cabo tiene un sentido formativo y no sólo de simple investigación. En tales casos (procesos de investigación-acción, procesos de evaluación con una orientación formativa, procesos de puesta en marcha de alguna innovación, etc.) es muy importante documentar el proceso para saber las dificultades que se han ido afrontando, los planteamientos que han utilizado, las reacciones que se han ido produciendo por parte de los diversos participantes, etc. Y desde el punto de vista personal, interesa mucho saber cómo uno mismo ha ido afrontando el proceso, por qué momentos buenos y malos ha ido pasando y qué tipo de impresiones ha ido haciéndose a lo largo de la actividad desarrollada.

Al final, como se puede ver, es interesante escribir el diario cuando nos apetezca o veamos conveniente ir recogiendo datos o impresiones sobre nuestro trabajo o sobre los momentos que estamos viviendo con vistas a poder volver sobre ellos en otro momento y analizarlos con tranquilidad (solos o acompañados por alguien que nos ayude a construir una imagen más completa de la situación a partir de la narración). Todas las situaciones mencionadas son especialmente propicias para los diarios. En todos esos casos (y seguramente en muchos más que aquí no se mencionan, baste ver en el capítulo 1 los diversos tipos de diarios existentes y la distinta finalidad que cada uno de ellos está llamado a cumplir), los enseñantes y cualquier otro profesional que se halle en situaciones parecidas, puede beneficiarse enormemente de la potencialidad expresiva de los diarios.

En los contextos de formación, los *diarios de los estudiantes* son especialmente importantes (en mi opinión, son claramente necesarios) cuando éstos deben afrontar sus aprendizajes prácticos u otras situaciones en las que han de enfrentarse a situaciones reales de aprendizaje profesional o personal (intercambios internacionales, actuaciones en ONGs, tutoría para estudiantes más jóvenes, participación en sesiones clínicas, participación en investigaciones, etc.). En esos casos el diario se convierte en un instrumento para poder racionalizar la experiencia y sacarle un máximo partido: a través de la narración se puede iluminar todo el proceso seguido por el estudiante en formación tanto en lo que se refiere a sus actuaciones como a sus vivencias personales (sus expectativas, sus miedos, sus satisfacciones, el tipo de actitud con el que enfrenta la actividad, etc.). Muy importante ha resultado también el diario para que los estudiantes puedan reconstruir su personal estilo de trabajo: cómo organizan su jornada, cómo planifican el trabajo, qué estrategias

de estudio emplean, qué tipo de actitudes van desarrollando con respecto a las disciplinas, a la carrera, a la universidad y a sus profesores, etc.

¿CÓMO HACER EL DIARIO?

Los diarios poseen una estructura narrativa que es, por su propia naturaleza, muy flexible. En principio, el diario se puede escribir de la manera que más le apetezca a su autor. Lo que sucede es que variando las condiciones y la forma de hacer, el diario varía también sus virtualidades y sus posibles aportaciones. Dicho de otra manera, servirá para unos propósitos u otros según como hayamos abordado su realización. Por eso es importante seguir un cierto patrón de condiciones que se acomoden bien a la función que el diario pretende desarrollar en cada ocasión.

Podríamos señalar entre esas condiciones las siguientes:

1. La *consigna.* Tiene que ver con el tipo de instrucción que se da a quienes han de realizar el diario. Caso que el diario surja a iniciativa propia, la consigna refleja la orientación que deseamos dar a la narración (qué contar y cómo o desde qué perspectiva hacerlo).

Por ejemplo, un diario puede responder a una consigna predeterminada del tipo: *"Describan ustedes en el diario las actividades que van desarrollando en clase indicando su contenido y su duración"*. Parece obvio que de esta consigna nacerá un diario fundamentalmente descriptivo y centrado sobre las actividades desarrolladas.

Un diario diverso sería aquel que, por el contrario, respondiera a la siguiente consigna: *"Tratad de contar no sólo lo que sucede sino también cómo os sentís vosotros"*. En este caso, parece claro que se está abriendo la posibilidad de que quienes escriban el diario cuenten no sólo lo externo sino también lo que ellos sienten y piensan.

De esta misma manera, pueden establecerse consignas más abiertas (*"Podéis escribir en el diario lo que se os ocurra, lo que os parezca importante en cada momento"*) o más cerradas (*"Vamos a tratar de recoger aquellas situaciones o reacciones que se produzcan en relación a la experiencia innovadora que estamos llevando a cabo"*). La consigna puede matizar, incluso, las condiciones bajo las que se espera que se desarrolle el diario (*"Procurar no mezclar en vuestra narración lo que son hechos objetivos y lo que son vuestras propias valoraciones o sentimientos"*).

Desde mi punto de vista, aunque cualquier consigna es válida, siempre que sea coherente con la finalidad que se pretende atribuir al diario, resulta más conveniente (por ser más coherente con el sentido propio de los diarios, eso que los diferencia de otras técnicas de documentación) dejar las consignas lo más abiertas posibles de manera que sea el propio sujeto quien elija qué contar y cómo. De esta manera, el diario se construye de una forma más autó-

noma y personal (no se trata sólo de dar respuesta a una demanda hecha por otros). Y ello permite incluir en el análisis el estilo de diario por el que ha optado cada persona: qué cosas ha contado, cómo lo ha hecho y por qué ha optado por hacerlo así.

2. La *periodicidad*. Ya he señalado en otro punto que escribir el diario suele resultar una tarea costosa, en tiempo y en esfuerzo personal. De ahí que la cuestión de la periodicidad resulte, a la larga, una cuestión relevante.

Escribir el diario todos los días puede resultar excesivo como propósito e irrealizable en la práctica. Yo creo sería suficiente con hacerlo un par de veces a la semana.

El criterio general aplicable a la periodicidad debe basarse en dos o tres puntos importantes:

– La *regularidad*, esto es, garantizar la continuidad y una cierta sistematicidad en las anotaciones (no escribirlo un día y olvidarse de él durante un tiempo para volver a dejarlo después).
– La *representatividad* de los hechos narrados, esto es, que el diario resulta un reflejo lo más fiel posible de la realidad que se pretende contar. No tendría sentido escribir los diarios un par de veces a la semana y hacerlo siempre los jueves y los domingos (salvo que en esos días se contara todo lo sucedido en el periodo anterior). Lo interesante es que los días recogidos en el diario vayan alternándose de manera tal que al final tengamos una expresión fehaciente y no parcial de los diversos momentos por los que ha pasado el proceso.
– Una cierta *continuidad* en cuanto a la estructura del diario (los contenidos recogidos, la forma de abordarlos, etc.). Si falta esa continuidad (si en un periodo hablamos de unas cosas y en otros de otras, si en una fase lo hacemos más descriptivo y en otras más reflexivo) perdemos la perspectiva de conjunto y no podremos hacer una lectura en horizontal de cada uno de los aspectos tratados.

3. La *cantidad*. Éste es otro aspecto que suele asustar a quienes se inician en el trabajo con diarios: *"¿Cuánto se ha de escribir cada día?"*. A mi modo de ver ésta no es una cuestión fundamental. La cantidad, si exceptuamos el que se escriba tan poco que no se pueda extraer de allí información relevante, no es un problema.

Normalmente tendemos a escribir más o menos en función de nuestra capacidad expresiva y de nuestra facilidad para manejarnos con la escritura. Algunas personas tienden a ser especialmente escuetas en su narración y otras a construir discursos complejos y amplios. También ésa es una característica individual que puede ser analizada a través del diario.

Lo importante es garantizar que hay la información suficiente como para poder extraer de ella la visión de las cosas que el narrador quiere reflejar en el texto.

4. El *contenido* del diario queda supeditado a la consigna que se haya dado o sobre la que se esté funcionando. Si la consigna es abierta cualquier contenido es susceptible de aparecer en el diario. Si la consigna es cerrada, los diarios aportarán aquel tipo de información que se marque en la consigna (salvo que los autores del diario se salten, consciente o inconscientemente, la consigna dada, cosa que suele ser bastante habitual).

Puesto que el tipo de contenido que se incorpora al diario forma parte relevante de la visión que el sujeto da de la situación narrada, yo entiendo que no conviene limitar o predeterminar los contenidos del diario. Ni siquiera a través de sistemas de *censura* destinados a mantener un tono ético o estético del texto (por ejemplo, prohibiendo palabrotas o expresiones malsonantes, insultos o descalificaciones de las personas, juicios personales sobre personas o instituciones, etc.). Comoquiera que también ese tipo de elementos constituyen expresión de las vivencias o expresiones de los sujetos, su aparición en el diario puede permitir un análisis posterior de los mismos convirtiéndolos en ocasiones de formación. En todo caso, ésta es una decisión que se debe adoptar en función de las particulares circunstancias que rodeen la realización de los diarios.

5. La *duración* no debe ser menor que el periodo o proceso que se desea cubrir con el diario. Pero parece obvio que tampoco se puede estar escribiendo el diario toda la vida (salvo que uno lo decida así). Por eso conviene limitar la duración del proceso en función de las características de la actividad a documentar.

El diario es un recurso que debe ser planteado a medio-largo plazo. De otra manera no es posible hacer un análisis diacrónico de lo que se recoge en el diario. Si decimos que la principal peculiaridad de los diarios es que nos permiten tener una visión en perspectiva de cómo han ido evolucionando las cosas y nosotros mismos durante el periodo narrado, eso exige, obviamente, que lo hayamos mantenido durante dicho periodo.

Narraciones más puntuales (días o asuntos sueltos) y de periodos muy cortos (unos días, una semana, etc.) nos permitirán hacer un análisis de lo sucedido en los diversos momentos narrados pero no hacer una lectura en horizontal y ver cómo han ido evolucionando las cosas. Eso exige más tiempo.

¿CÓMO ANALIZAR EL DIARIO?

Pensemos que ya hemos escrito nuestro diario. Tenemos el o los cuadernos de nuestras anotaciones listos para realizar el primer análisis. ¿Cómo podríamos proceder?

Analizar los diarios es una actividad que se puede realizar a niveles muy diversos. Es distinto hacer una investigación usando diarios (cuyo análisis ha de someterse a las mismas condiciones técnicas que cualquier otro instrumento de investigación) a querer analizar el propio diario con el intento de conocerse un poco mejor.

Podríamos, pues, hablar de distintos niveles de complejidad en el análisis de los diarios:

- *Nivel básico:* puede ser realizado por uno mismo o en compañía de algún colega. No implica el empleo de dispositivos técnicos para el análisis.
- *Nivel medio*: requiere un cierto conocimiento de las técnicas de análisis de contenido pero, con una adecuada preparación, puede ser llevado a cabo por los propios autores del diario (solos o en contacto con sus supervisores o con otros colegas).
- *Nivel complejo de análisis*: requiere conocimientos avanzados en el análisis de contenido y también en el tipo de situaciones que se abordan en el diario (la enseñanza, el funcionamiento de las escuelas, el contenido de la investigación o de la innovación que se está documentando, etc.).

Visto desde esta perspectiva podríamos señalar que los diarios son instrumentos manejables y que no plantean excesivas condiciones técnicas. Se pueden extraer de ellos los siguientes tipos de informaciones:

1. Construir la impresión general sobre lo que cuenta el diario. (Nivel dificultad *básico).*

   La primera aproximación a los contenidos de un diario nos permite hacernos una visión general de lo que cuenta ese diario. De la misma manera que si leemos una biografía nos hacemos una idea de la vida del sujeto "narrado". Esa visión general puede aparecer más o menos llena de matices según cuál sea nuestro particular nivel de perspicacia.

   La que se requiere en este primer nivel de análisis es, simplemente, una lectura completa del diario. Evitando construirse esa idea desde las primeras páginas en una especie de *anticipación prematura* de los contenidos.

   Esta primera impresión puede llevarnos a consideraciones genéricas sobre la realidad "contada" y sobre quien la cuenta: "*Se nota que esta clase es muy dinámica e innovadora y que en ella se concede mucha autonomía a los niños"; "la persona que escribe el diario parece muy preocupada por la disciplina porque ese tema sale constantemente y suele plantearlo como algo problemático", etc.*

2. Analizar los patrones o redundancias. (Nivel de dificultad *básico*).

   Un segundo nivel de análisis de los diarios es el que nos permite constatar cuáles son los patrones o redundancias que se recogen en el diario:

qué tipo de cosas se va repitiendo una y otra vez hasta constituir una especie de patrón general de la narración. Esas repeticiones pueden referirse tanto a la realidad narrada como a la propia estructura del diario:

– Si los diversos eventos recogidos en el diario (el trabajo en la sección, las reuniones con los colegas, la programación de la actividad, etc.) poseen una estructura que se repite.
– Si la forma de escribir el diario posee una estructura constante y que se mantiene. Por ejemplo, comenzar describiendo lo que se hace y pasar después a hacer consideraciones más personales sobre esos puntos o hablar primero de las actividades a desarrollar y después de los niños, etc.

3. Identificar los puntos temáticos que van apareciendo y hacer una lectura transversal de los mismos. (Nivel de dificultad *medio*).

La sustancia del diario se empieza a recoger en este tipo de análisis que nos permite identificar de qué manera el autor nos representa la realidad. Se pueden analizar tanto los asuntos tratados como la evolución que tales temas han ido teniendo a lo largo del desarrollo del proceso (siempre que se haya escrito el diario durante todo ese periodo).

El análisis en este caso es ya más complejo y se desarrolla siguiendo los procedimientos habituales en el análisis de contenido:

a) Lectura completa de todo el texto (para hacerse una idea general de sus contenidos).

b) Segunda lectura en la que se va anotando al margen del texto el asunto o tópico que se trata en ese punto. De esa manera las páginas del diario comienzan a tener anotaciones en el margen donde figuran los asuntos recogidos (por ejemplo: la escuela, los niños, la dirección, actividades motrices, lenguaje, disciplina, comida, colegas, etc.). Y así se va haciendo, sobre el propio documento del diario, un listado de los asuntos que aparecen en él.

c) Nueva lectura completa por cada uno de los tópicos identificados. Ahora la lectura es selectiva y vamos recogiendo lo que el diario dice de cada uno de los asuntos que hemos identificado en el punto anterior: qué se dice sobre los colegas, sobre las actividades de lengua, sobre los niños, sobre el funcionamiento de la escuela, etc.

   Los ordenadores (a través de las funciones simples de cortar y pegar) permiten agrupar separadamente los contenidos de los diversos tópicos facilitando así su lectura conjunta y su análisis.

d) Análisis sincrónico y diacrónico del contenido de cada uno de esos tópicos: qué se dice en cada uno de ellos y cómo ha ido evolucionando lo que se decía a medida que iba pasando el tiempo (a medida que se avanza en el diario).

e) Al final, hemos de estar en condiciones de presentar una especie de mapa de los tópicos presentes en el diario, de sus contenidos y de su evolución a lo largo del diario. Se puede hacer un análisis cuantitativo (qué temas han aparecido más y cuáles menos, cuáles en unas circunstancias y cuáles en otras) y cualitativo (qué tipo de información se ofrecía de cada uno de ellos, qué ideas parecían prevalecer al tratar cada uno de los asuntos, etc.). Desde luego, también se puede hacer mención a los temas que no aparecen.

4. Analizar cualitativamente los elementos explícitos e implícitos de la información del diario. (Nivel de dificultad *medio*).

   Los diarios (al igual que otros instrumentos en los que se recogen las percepciones y valoraciones de los sujetos, como por ejemplo la entrevista) nos ofrecen la posibilidad de desarrollar análisis más finos y profundos del contenido de sus aportaciones. También en este caso nos debemos mover en el ámbito de las técnicas de análisis de contenido. Me remito a lo ya tratado sobre este punto en el capítulo dedicado al análisis de los diarios.

   Un modelo sencillo de análisis de estos textos es el que nos permite categorizar el contenido de los diarios en tres tipos de niveles:

   – Las *descripciones*. Muchas de las informaciones que aparecen en el diario son descripciones de cosas o de sucesos. Nos permiten reconstruir la parte más objetiva (objetividad siempre relativa pues no es sino la versión de los hechos que nos da el autor del diario) de los eventos narrados: por ejemplo cómo es su clase, qué cosas hacen allí, cómo son los niños, etc.
   – Las *valoraciones positivas y negativas*, que se van haciendo en el diario suelen ser la expresión de las opiniones y los juicios de valor de quien lo escribe. De esta manera podemos llegar a presentar su particular visión de cada uno de los asuntos que aparecen en el diario (al menos de aquellos sobre los que aparecen valoraciones explícitas).
   – Identificar las *ideas implícitas* que van apareciendo o sugiriéndose en el diario. A través de los textos del diario podemos acercarnos también a lo que piensa quien lo escribe sobre los diversos asuntos tratados. En unos casos se trata de ideas "teóricas" generales (sobre la educación, sobre los niños, sobre la escuela, sobre la familia, sobre uno mismo, etc.) y en otros casos de ideas "prácticas" (cómo habrían de ser o cómo habría de hacerse aquello que se está relatando).

     En algunos casos, tales ideas aparecen de forma explícita ("*yo creo que...*", "*esto habría que organizarlo...*"). En otros, se pueden extraer del contexto de las frases y valoraciones que aparecen en el diario: por

ejemplo, si se está valorando negativamente algo, cabe suponer que la idea de quien escribe iría en la dirección contraria.

5. Identificar los *dilemas profesionales o personales* que aparecen en el diario. (Nivel de dificultad *elevado*).

   El mayor potencial del diario se expresa en la posibilidad de poder "iluminar" los dilemas profesionales y personales de quien lo escribe. Es ahí donde radica su capacidad formativa. Se trata, sin embargo de una tarea compleja que requiere paciencia y la capacidad de relacionar entre las diversas líneas de argumentación seguidas por el autor.

   Con respecto a la naturaleza de los dilemas y su estructura, debo remitirme al capítulo correspondiente de este libro donde se analizan detalladamente. Con respecto a la forma de identificarlos en nuestro propio diario o en el diario de los demás se ha de seguir la misma estrategia que se ha aplicado para analizar los diarios de los profesores que aparecen en el correspondiente capítulo del libro.

   Sólo en pocas ocasiones aparecen los dilemas de una forma directa y explícita. Por lo general suelen yacer enmascarados entre las descripciones, las valoraciones y las ideas que se van desgranando a lo largo del diario. Se hace necesario relacionar unas con otras para ver cuáles son los ejes en torno a los cuales se configuran los problemas básicos (personales o profesionales) que afronta esa persona y cómo los va encarando. De esta manera, el diario permite nuevamente hacer una doble lectura de los dilemas: identificarlos (saber cuáles son y sobre la base de qué alternativas opuestas se presentan) y saber cómo han ido evolucionando (tanto el dilema en sí como la respuesta que el sujeto ha ido dándole).

De esta manera, a través del análisis de los diarios podemos acceder a un interesante y rico material de quien escribe. A veces llama la atención cómo a partir de las cosas sencillas y aparentemente simples que se cuentan en un diario se puede llegar a obtener una información rica y de gran utilidad en el proceso de autoconocimiento y formación.

CONDICIONES PARA ANALIZAR LOS DIARIOS

Permítaseme concluir este epílogo haciendo explícitas tres importantes *condiciones para el análisis de los diarios*. Si usted se va a sentir con ánimo para analizar su propio diario o para colaborar en el análisis de diarios de otras personas debe tomar en consideración estas tres condiciones:

- *Evitar los análisis superficiales* (tomando frases o ideas de forma descontextualizada). Evitar, igualmente, los análisis meramente gramaticales de los textos. En ambos casos se corre el riesgo de introducir una especie de censura anticipada. Los sujetos reducirán su producción y liber-

tad expresiva por miedo al ridículo o por inseguridad sobre si lo habrán escrito bien o no. Lo que está en juego, al menos en este caso, no es la calidad de la producción sino su riqueza expresiva.

Este aspecto es especialmente importante cuando se trabaja con diarios en un contexto de enseñanza: cuando son los estudiantes los que escriben diarios que luego serán analizados por sus profesores.

- *Aportar siempre textos que revaliden las apreciaciones de quien analiza el diario.* Cuando se señala que en el diario se dice esto o lo otro, cuando se indica cuáles son las constantes básicas del diario o cuáles los problemas y dilemas que aparecen en él, uno (quien analiza) debe aportar los textos en los cuales apoya esa afirmación. No todos los textos, obviamente, pero sí los suficientes como para dejar claro que no se trata de algo que se ha inventado quien hace el análisis sino algo que realmente refleja la versión dada por quien escribe el diario.

Es frecuente escuchar a quien concede una entrevista a un periodista que lo que aparece en el periódico no refleja su opinión, que él no ha dicho eso. Otro tanto puede suceder en el análisis del diario, que al final prevalezca la particular visión o lectura de quien analiza el diario y no la de quien lo ha escrito. Para evitarlo se deben proporcionar esos textos confirmatorios.

- *Finalmente, nunca debemos olvidar la parte ética del trabajo con diarios.* Los diarios son documentos personales que pertenecen a quien los escribe. El uso que se puede hacer de ellos depende del "contrato implícito" bajo el que se haya desarrollado el proceso. No es ético utilizar textos de un diario realizado en un contexto determinado en contextos diferentes a éste o con intenciones diversas a las que condicionaron su elaboración (por ejemplo, publicando textos de los diarios sin el permiso del autor, utilizándolos como modelo, positivo o negativo, etc.). Ni qué decir tiene que incluso en los casos en que su uso venga aceptado por el autor, se debe salvaguardar siempre el anonimato.

Referencias bibliográficas

ACKOFF, R. (1979): "The future of operations research is past", en *Journal of Operational Research,* nº 30, pág. 93-104.

ALLPORT, G.(1942): "The use of Personal Documents in Psychological Science", en *Social Science Research Council Bulletin,* nº 49. N.York.

ANDERSON, L. (1984): "The environment of instruction: the function of seatwork in a commercially developement curriculum", en Duffy, G.; Roehler, L. y Mason, J. (edit.): *Comprehension Instruction: perspectives and suggestions.* Longman. N.York.

ANGUERA, M.T. (1986): "Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa", en *RIE,* 3(6), pág. 127-144.

ARMSTRONG, M. (1980): *Closely Observed Children (The diary of a primary classroom.* Writters and Readers & Chameleon. Londres.

BALAN, J. (Comp.) (1974, 84): *Las historias de vida en Ciencias Sociales: teoría y técnica.* Nueva Visión. México.

BATESON, G. (1976): *Verso un ecologia della mente.* Adelphi. Milán.

BAUCH, P.A. (1984): "The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: implications for research and practice". Paper. Annual Meeting of the AERA. New Orleans.

BEN PERETZ, M. (1984): "Kelly's Theory of personal Constructs as a Paradigm for Investigating Teacher Thinking", en Halkes,R. y Olson,J. (edit.):*Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education.* Swets & Zeitlinger, Lisse pág. 103-111.

BEN-PERETZ, M.; KATZ, S. y SILBERSTEIN, M. (1982): "Curriculum interpretation and its place in teacher education program", en *Interchange* , 13 (4) pág. 47-55.

BEN-PERETZ, M. y KREMER-HAYON, L. (1986): "Principals reflect on dilemas in their work", en Lowyck,J. (edit.): *Teacher Thinking and Professional Action* (proceedings of third ISATT Conference). Univ. of Leuven, Lovaina. Pág. 117-131.

BEREITER, C. (1980): "Development in writing" en Greggihins y Steinberg, E.R. (eds): *Cognitive processes in writing.* Hillsdale: Erlbaum. Pág. 73-93.

BERK, L. (1980): "Education in lives: biographic narrative in the study of educational outcomes", en *Journal of Curriculum Theorizing* , 2(2) pág. 88-155.

BERLAK, A. y BERLAK, H. (1981): *Dilemmas of Schooling: teaching and social change.* Methuen, Londres.
BERLINER, D.C. (1986): "De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación de la enseñanza", en Villar Angulo, L.M. (Edit.): pág. 250-284
BERTAUX, D. (1980): "L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potencialités", en *Cahiers Internationaux de Sociologie,* vol. LXIX,.
BERTAUX, D. (1981) (Edit.): *Biography and Society,* Sage. Beverly Hills. Cal.
– (1986): "L'Imagination Méthodologique", en *Rev. International de Sociologie,* 44(3), págs. 265-276.
BLUMER, H. (1939): "An Appraisal of Thomas and Znaniecki's: The Polish Peasant in Europa and America", en *Social Science Research Council,* Nueva York.
– (1982): *El interaccionismo simbólico.* Hora, Barcelona.
BURGESS, R.G. (1984) (Edit.): *The Research Process in educational Settings: ten case studies.* Falmer Press. Londres.
– (1985) (Edit.): *Field Méthods in the Study of education.* Falmer Press. Londres.
BUTT, R.L (1983): "Arguments for using biography in understanding teacher thinking", en Halkes, R. y Olson, K. (edits.): *Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education.* Proceedings of the first symposium of the ISATT. Tilburg.
CANDY, P.C. (1982): "Personal constructs and personal paradigms: elaboration, modification and transformation", en *Interchange ,* 13(4), págs. 56-59.
CLANDININ, J.D. (1985): *Classroom Practice: teacher images in action.* Falmer Press. Filadelfia.
CLARK, Ch.M. (1978): "Choice a model for research on teacher thinking". Paper (research series, nº 20).I.R.T. Michigan State Univ. East Lansing, Michigan.
– (1985): "Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking". Paper. 1985 Conference ISATT. Tilburg (Holanda).
CLARK, Ch. M. y PETERSON, P.L. (1984): "Teachers Thought Processes", en Wittrock, M.C. (Edit.): *Handbook of research on Teaching. Third Edition.* McMillan. N. York.
CLARK, Ch. M. y YINGER, R. (1979): "Teacher Thinking", en Peterson,P. y Walberg,H.J. (eds.): *Research on teaching concepts. Findings and Implications.* McCutchan Pub. Corporation. Berkeley. págs. 231-263.
– (1980): "The hidden world of teaching: implications or research on teacher planning". Paper (reserach series nº 77). I.R.T. Michigan State Univ. Michigan. East Lansing.
COLL, C. (1986): *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori.* Generalitat de Catalunya. Barcelona
COLLINS, C. (1979): "The pragmatic rationale for educational research in its phenomenological horizons". Paper. Annual Meeting of AERA.
CONELLY, M. y CLANDININ, D.J. (1984): "Personal practical knowledge at Bay Street School: ritual, personal philosophy and image", en Halkes,R. y Olson, J. (edits.): *Teacher Thinking. A New Perspective on Presisting Problems in Education.* Actas de la 1a. Conferencia del ISATT. Swets & Zeitlinger. Lisse, págs. 134-148.
CONNERS, R.D. (1978): "An analysis of teacher thought processes, beliefs and principles during instruction". Doctoral Dissertation. Univ. Alberta. Canadá.
CONTRERAS, J. (1985): "¿El pensamiento del profesor o el conocimiento del profesor?. Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado", en *Revista de Educación,* nº 277, pág. 5-28.
CROCKER, R.D. (1986): "Los paradigmas funcionales de los profesores", en *Rev. de Innovación e Investigación Educativa,* nº 1, págs. 53-64.
DEL VILLAR, F. (1987) *"El Diario del Profesor".* Revista Investigación en la Escuela, 2 (pp. 77-78).
– (1994) "El Diario de los Profesores de Educación Física. Un Instrumento de Investigación y Formación Docente" *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 4 (págs. 20-23).
DEWEY, J. (1966): *Democracy and Education.* Free Press. N. York. (Trad. esp.: *Democracia y Educación*. Losada, B. Aires. 1968).

– (1960): *Herencia, conducta y motivación.* Paidós, Buenos Aires.
– (1968): *La ciencia de la educación.* Losada, Buenos Aires.
DOLLARD, J. (1965): *Criteria for live History.* Yale Univ. press. New Haven, Conn.
DOYLE, W. (1977): "Learning the classroom environment: an ecological analysis", en *Journal of Teacher Education,* 28(6) pág. 51-55.
DOYLE, W. (1979): "Making managerial decisions in classroom", en Duke,D.L. (edit.): *Classroom Management.* Univ. of Chicago press. Chicago.
DREEBEN, R. (1970): *The Nature of Teaching: schools and the work of teachers.* Scott Foresman, Glenview, Il.
DUFFY, G.C. y McINTYRE, L. (1980): "A qualitative analysis of how various primary grade teachers employ the structured learning component of the direct instructional model where teaching reading". Paper (research series nº 80) I.R.T. Michigan State Univ,. East Lansing, Michigan.
EISNER, E.W. (1983): "The art and craft of teaching", en *Educational Leadership,* enero.
ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking: a study of practical knowledge.* Crom Helm. Londres.
ELLIOT, J. (1984): "Métodos y Técnicas de investigación-acción en las escuelas". Documento presentado en el Seminario de Formación de Docentes. MEC. Málaga 1-4 Octubre.
– (1985):"Facilitating Action Research in Schools ; some dilemmas". en Burgess, R.G. (edit.): *Field Methods in the study of education* Falmer Press. Londres. Pág. 235-262
ELSTEIN, A.S. y otros (1978): *Medical problems Solving: an analysis of clinical reasoning.* Harvard Univ. Press. Cambridge. Mass.
EMIG, J. (1977): "Writting as a mode of Learning", en *College Composition and Communication,* nº 28 pág. 122-128.
ENRIGHT, L. (1981): "The diary of a classroom", en Nixon, J.: *A teachers' Guide to Action Research.* Grant McIntyre. Londres. Pág. 37-51.
ERICKSON, F. (1986): "Qualitative Methods in Research on Teaching", en Wittrock,M.C. (edit.): *Handbook of Reserach on Teaching.* Third Edition. McMillan. N.York.
ERICKSON, F.; FLORIO, S. y BUSCHMAN, J. (1980): "Fieldwork in educational research". Paper (ocassional paper nº 36) I.R.T. Michigan State Univ. East Lansing.
ERICCSON, K.A. y SIMON, H.A. (1980): "Verbal Reports as data", en *Psychological Review,* 87, pág. 215-251.
FENSTERMACHER, G.D. y SOLTIS, J.F. (1986): *Approaches to teaching.* Teachers College Press. N. York.
FERNANDEZ PEREZ, M. (1971): "El residuo de indetermianción técnica en educación", en *Rev. Española de Pedagogía,* 115 pág. 275-295.
FERRAROTTI, F. (1983 a): "Biography and the Social Sciences", en *Social Research,* 50(1) pág. 57-81.
FERRAROTTI, F. (1983 b): *Histoire et histories de vie.* Librairie des Meridiens. París.
FLORIO, S. y WALSH, M. (1980): "The Teacher as coleague in classroom research", en Trueba, H. y otros: *Culture in the bilingualclassroom: studies in classroom ethnography.* Rowley. Newbury House, Mass.
FRANSELLA, F. (1985): "Psicología de los constructos escolares" y "Técnica de la rejilla", en Fransella,F. (coord.): *Personalidad.* Edit. Pirámide. Pág. 171-216.
GADAMER, H.G. (1972): *Wahrheit und Methode: Grundzuge einer philosophischen Hermeneutik.* Mohr. Tubinga.
GAGE, N.L. (1975):*Teaching as clinical information processing.* N.I.E. Washington.
GARDINER, D. (1989): *The anatomy of supervision. Developing learning and professional competence for social work students.* Mitton Keynes: Society for research in Higher Education and Open University Press.
GIMENO, J. (1983): "El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado", en *Educación y Sociedad,* nº 2. Pág. 51-73.
GINSBURG, G. P. (1979) (Edit.): *Emerging Strategies in Social Psychological Research.* Wiley. Londres.

GOERTZ, C. (1973): *The Interpretation of Culture.* Basic Books. N. York
GONZALEZ, MA. T. (1985): "Innovación Educativa. Pensamiento y reacción del profesorado: el caso de los Programas Renovados en el Ciclo Medio de la Región de Murcia". Tesis Doctoral. Dpto. Didáctica. Univ. Murcia.
GONZALEZ, M.T. Y ESCUDERO, J.M. (1986): "El pensamiento del profesor: un estudio de caso", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa.*, nº 1. ICE UNiv. de Murcia. Pág. 91-108.
GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1996): "El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes", en *Aula Abierta*, núm. 68, págs. 63-85.
GONZÁLEZ PRIETO, R (2003): El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de Educación Física, en *Educación Física y Deportes*, Revista Digital (*www.efdeportes.com*). Año 9 . Nº 60. Mayo 2003, págs. 1-8
GRUMET, M. (1980): "Autobiography and Reconceptualisation", en *Journal of Curriculum Theorizing,* 2(2), pág. 155-158.
GUBA, E. (1983): "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista", en Gimeno,J. y Pérez Gómez,A. (Edits.): *La Enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal. Madrid, págs. 148-165.
GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1982): *Effective Evaluation.* Jossey Bass. San Francisco.
GÚRPIDE, C.; FALCÓ, N. y BERNARD, A. (2000): *El diario personal*. Edit. Pamiela. Villalba.
HALKES, R. y OLSON, J.K. (1984): *Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education.* (Proceedings of the first symposium of the ISATT. Tilburg. Octubre 1983). Swets & Zeitlinger. Lisse.
HARRÉ, R. y DE WAELE, J.P. (1979): "Autobiography as a psychological method", en Ginsburg,G.P. (Edit.): *Emerging Strategies in Social psychological Research.* Wiley Londres.
HERNANDEZ, F. (1986): "El relato biográfico en sociología", en *Rev. Internacional de Sociología,* 44(3) págs. 277-294.
HIRSCH, E.D. (1967): *Validity in Interpretation*. Yale Univ. Press. New Haven, Connet.
HOLLY, M.L. (1989) *Writing to Grow. Keeping a personal-professional Journal.* Heinemann. Porstmouth. New Hampshire.
HOLMAN, E.L. (1980): "The School Ecosystem", en Foshay,A.W. (edit.): *Considered Action for Curriculum Improvement.* Ass. for Supervision and Curriculum Development. Alexandría.
HUBERMAN, A.M. (1981): "Splendeurs, miséres et promesse de la recherche qualitative", en *Education et Recherche,* 3, pág. 233-249.
JACKSON, P.W. (1975): *La Vida en las aulas.* Marova. Madrid (orig. 1968)
– (1986): *The Practice of Teaching*.Teachers College Press. Columbia Univ. Londres.
JACOBSON, R. (1975): *Ensayos de Lingüística Aplicada.* Seix barral. Barcelona.
JAMES, W. (1969): "The Moral Philosopher and the Moral Life", en Roth,J.K.: *The Moral Philosophy of Williams James.* Crowell Comp. N. York.
JANESICK, V. J. (1978): "An ethnographic study of a teacher's classroom perspective: implications for curriculum". Paper (research series, nº 33). I.R.T. Michigan State Univ. East Lansing.
JOYCE, B. (1980): "Toward a theory of information processing in teaching". Paper (research series, nº 76). I.R.T. Michigan State Univ. East Lansing.
LAMPERT, M. (1984): "Teaching about thinking and thinking about teaching", en *Journal of curriculum Studies,* 16 (1).
LAMPERT, M. (1985): "Teachers' Strategies for Understanding and Managing Classroom Dilemmas". Paper. Annual Meeting of ISATT. Tilburg (Holanda)
LARSSON, S. (1983): "Paradoxes in teaching", en *Instructional Science*, vol.12 págs. 355-365.
LATORRE, A. (1996) *"El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor Novel".* Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
LEINHARDT, G. y GREENO, T. (1984): "The cognitive skill of teaching". Paper. Annual Meeting of AERA. Montreal.
LORTIE, D.C. (1975): *Schoolteacher: a sociological study.* Univ. of Chicago Press. Chicago.

LOWYCK, J. (1986): "Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza", en Villar Angulo, L.M. (Edit.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.* Servicio de Publicaciones de la Univ. de Sevilla.
LURIA, A.R. y YUDOVICH, F. (1971): *Speech and the development of mental processes in the child.* Penguin. Baltimore.
MARLAND, P. W. (1977): "A study of teachers' interactive throughts". Paper. Univ. de Alberta. Canadá.
MARRERO ACOSTA, A.J. (1986): "El pensamiento del profesor y la planificación de la enseñanza: estudio de casos sobre planificación del profesor", en Villar Angulo, L.M. (edit.): op. cit. págs. 462-476.
MARSAL, J.F. (1977): *La crisis de la sociología normeamericana.* Península. Barcelona.
– (1974): "Historias de vida y Ciencias Sociales", en Balan,J. y otros: *Las Historias de vida en Ciencias Sociales.* Nueva Visión. Buenos Aires.
MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988): *"Pensamiento del Profesor y Renovación Pedagógica".* Revista Investigación en la Escuela, 4 (pp. 15-19).
MASLOW, A. (1976): *El Hombre Autorrealizado.* Kairós. Barcelona.
MERCADÉ, F. (1986): "Metodología cualitativa e historias de vida", en *Rev. Internacional de Sociología,* 44(3) pág. 295-320
MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984): *Qualitative Data Analysis.* Sage. Beverly Hills. Londres.
MILLER, G.A.; GALLANTER, E. y PRIBRAM, K.H. (1960): *Plans and the structure of behavior.* Holt, Rinehart y Winston. N.York.
MONTERO, L. (1985): "Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB". Tesis Doctoral. Dpto. Didáctica. Univ. Santiago de Compostela.
MORIN, F. (1980): "Pratiques anthropologiques et Histoire de vie", en *Cahiers Internationaux de Sociologie,* vol. LXIX, págs. 313-341.
MUNBY, H. (1982): The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology" en *Instructional Science,* 11(3) págs. 201-225.
MUNBY, H. (1984): "A Qualitative Approach to the Study os a Teacher's Beliefs", en *Journal of Research in Science Teaching,* 21(1) págs. 27-38.
OBERG, A. (1984): "Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research". Paper. Annual Meeting AERA. New Orleans.
ODMAN, P.J. (1985): "Hermeneutics", en Husén,T. y Postlethwaite, T.N. (Edit.) *International Encyclopedia of Education.* Pergamon Press. Oxford.
OLSON, J. (1981): "Teacher Influence in the Classroom: a context for Understanding Curriculum Translation", en *Instructional Science, 10* Págs. 259-275.
OLSON, J. (1984): "La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa,* nº 1, Abril. ICE Univ. de Murcia. Págs. 45-51.
PALMER, R.E. (1969): *Hermeneutics: interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer.* Northwestern Univ. Press. Evanston, Ill.
PAREYSON, L. (1971): *Veritá e interpretatione.* Feltrinelli. Milán.
PARRILLA, A. (1986): "El Pensamiento educativo-didáctico del profesor sobre la integración: una investigación cualitativa". Memoria de Licenciatura. Dpto. Didáctica univ. Santiago.
PATTON, Q. (1980): *Qualitative Evaluation Methods.* Sage. Beverly Hills, Cal.
PEREZ GOMEZ, A. (1984): "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica". Ponencia presentada en el Seminario de Innovación y Perfeccionamiento del profesorado. MEC. Madrid. Febrero.
PETERSON, P. y CLARK, Ch.M. (1978): "Teachers reports of their cognitive activity during teaching", en *American Educational research Journal,* 15, págs. 555-565.
PINAR, W. (1980): "Life history and Educational experience", en *Journal of Curriculum Theorizing,* 2(2) págs. 59-212.
PINAR, W. (1981): "Life history and Educational experience", en *Journal of Curriculum Theorizing,* 3(1) págs. 259-286.

PLUMMER, K. (1983): *Documents of life.* Allen and Unwin, Londres
POPE, M.L. (1982): "Personal construction of formal knowledge", en *Interchange,* 13(4), págs. 3-14.
POPE, M.L. y SCOTT, E.M. (1984): "Teachers' epistemology and practice", en Halkes,R. y Olson,J. (edit.): op. cit. págs. 112-122.
PORLÁN, R. (1987) *"El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar".* Revista Investigación en la Escuela, 1 (págs. 63-69).
PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991) *"El Diario del Profesor".* Sevilla: Diada.
PUTMAN, R.T. y LEINHARDT, G. (1986): "Curriculum scripts and the adjustement of content in lesson". Paper. Annual Meeting of AERA. San Francisco.
RICOEUR, P. (1971): "The model of the text: meaningful action considered as a text", en *Sociological Research,* 38, págs. 529-562.
SALOMON, G. (1981): *Communication and Education.* Sage. Londres.
SANDERS, D.B. y MCCUTCHEON, G. (1984): "On the evolution of teachers theories of action through action research". Paper. Dptment. of Educational policy and leadership. Ohio State Univ.
SARABIA, B. (1985): "Historias de vida", en *Revista Esp. de Investigaciones Sociológicas,* núm. 29, págs. 165-186.
SCHEFFLER, I. (1970): *El Lenguaje de la educación.* El Ateneo. Buenos Aires.
SCHON, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: how proffesionals think in action.* Basic Books. N. York.
SCHRODER, H. (1979): *Comunicazione, Informazione, Istruzione.* Armando. Roma.
SCRIBNER, S. (1985): "Knowledge at work", en *Anthropology and education Quarterly,* 16, págs. 199-206.
SHAVELSON, R.J. (1976): "Teacher's decision making", en Gage,N.L. (edit.): *The Psychology of teaching Methods.* Univ. Chicago press. Chicago.
SHAVELSON, R.J. (1986): "Toma de decisión interactiva: algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores", en Villar Angulo (edit.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.* Serv. de Publicaciones de la Univ. de Sevilla. Págs. 164-184.
SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): "Investigacion sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en Gimeno,J. y Pérez Gómez,A. (edit.): *La Enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal. Madrid. págs. 372-418.
SHROYER, J. (1977): "Critical Moments in the teaching of mathematics". Paper. Annual Meeting of AERA. Toronto.
SHULMAN, L.S. (1975): "Teaching as clinical information processing: panel 6 report", en Gage, N. (edit.): *NIE Conference on Studies in Teaching.* NIE. Washington.
SHULMAN, L.S. (1983): " Autonomy and obligation: the remote control of teching", en Shulman,L.S. y Sykes, G. (edits.): *Handbook of teaching and policy.* Longman. N. York, págs. 484-504.
SIMON, H. A. (1981): *The Science of the artificial* MIT Press. Cambridge,Ma.
STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum.* Morata. Madrid.
SZCEPANSKI, J. (1978): "El método biográfico", en *Papers. Rev. de Sociología,* 10, pág. 231-259.
THOMAS, W.I. y ZNANIECKI, F. (1918-20): *The Polish Peasant in Europe and America.* R.G. Badger. Boston.
TITONE, R. (1986): *El Lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea. Madrid.
TORRES, J. (1986) *"El Diario Escolar".* Revista Cuadernos de Pedagogía, 142 (págs. 52-55).
TRANKELL, A. (1972): *Reliability of Evidence: Methods for Analyzing and Assessing Witness Statements.* Beckman. Estocolmo.
VAN MANEN, M.J. (1975): "An exploration of alternative research orientations in social education", en *Theory and Research in Social Education,* 3(1), págs. 1-28.
VEENMAN, S. (1984): "Perceived Problems of Beginning Teachers", en *Rev. of Educational Research,* 52(2), págs. 143-177.
VILLAR ANGULO, L.M. (1986) (Edit.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones.* ICE. Univ. de Sevilla.

VYGOTSKY, L.S. (1962): *Thought and Language.* MIT Press. Cambridge. Mass. (Traducción castellana: *Pensamiento y Lenguaje.* Pléyade. Buenos Aires 1974).

WATZLAWICK, P. y otros (1981): *Teoría de la comunicación humana.* Herder. Barcelona.

WINTER, R. (1982): "Dilemma analysis: a contribution to methodology for action research", en *Cambridge Journal of Education,* 12(3).

WISEMAN y ARON (1969): *Field Projects for Sociology students.* Schenkman Pub. Mass.

WITTROCK, M.C. (1986) (Edit.): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition.* McMillan. N. York.

YINGER, R.J. (1977): "A study of teacher planning: description and theory development using ethnographic and information processing methods". Doctoral Diss. Michigan State Univ. Michigan

YINGER, R.J. (1986): "Investigación sobre conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional", en Villar Angulo, L.M. (edit.): pág. 113-141.

YINGER, R.J. y CLARK, Ch.M. (1981): "Reflective Journal Writing: theory and practice".Paper. (Occasional Serie nº 50) I.R.T. Michigan State Univ. East Lansing, Michigan.

YINGER, R.J. y CLARK, Ch.M. (1985): "Using Personal Documents to Study Teacher Thinking". Paper (Occasional serie nº 84) I.R.T. Michigan State Univ. East Lansing, Mich.

YOUNG, R. (1981): "A Study of teachers epistemologies", en *Australian Journal of Education,* 25(2), págs. 194-208.

YOUNG, R.E. (1985): "Teachers Epistemologies" en Husén,T. y Postlethwaite, T.N. (edit.) *International Encyclopedia of Education.* Pergamon Press. Londres, págs. 5048-5051.

ZABALZA, M.A. (1986): "El paradigma del pensamiento del profesor y sus aplicaciones a la formación y desarrollo profesional del profesorado". Paper. First International Meeting on Psychological Teacher Education. Braga Mayo.

ZABALZA, M.A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil.* Narcea. Madrid

ZABALZA, M.A. (1988): "Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico", *Enseñanza,* nº 4-5, Pg. 109-138

ZABALZA, M. A. (1991): *Los Diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.* Barcelona: PPU.

ZADRO, A. (1982): "Interpretazione", en Flores D'Arcais, G. (edit.): *Nuovo Dizionario di Pedagogia.* Edizione Paoline, págs. 624-631.

Colección
EDUCACIÓN HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología.*
– *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo.*
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado.*
– *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.*
AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.*
AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.*
ARIZA, C.; CESARI, M.ª D. y GABRIEL Y GALÁN, M.: *Programa Integrado de Pedagogía Sexual en la escuela.*
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Prólogo de Leonardo Boff.

BARTOLOMÉ, M. (coord.): *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.*
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación educativa.*
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica.*
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje.*

FERMOSO, P.: *Manual de Economía de la Educación.*
FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia.*

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje.*
GERVILLA, E.: *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras.*
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje.*
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P.: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias prácticas de intervención educativa.*
GUTIÉRREZ ZULOAGA, I.: *Introducción a la historia de la Logopedia.*

HERSH, R.; REIMER, J. y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg.*
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica.*
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro.*

JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje.*

LLOPIS, C. (coord.): *Recursos para una educación global. ¿Es posible otro mundo?*

MARDOMINGO, M.ª Jesús: *Psiquiatría para padres y educadores.*
MARTÍN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía.*
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana.*
MEMBIELA, P. (ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS. Formación para la ciudadanía.*

PÉREZ JUSTE, R.; LÓPEZ RUPÉREZ, F.; PERALTA, M. D. y MUNICIO, P.: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación.*
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica.*
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers. Propuestas de la no directividad.*
POSTIC, M.: *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales.*
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas.*
– *La relación educativa.*
POVEDA, L.: *Ser o no ser. Reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral.*
– *Texto dramático. La palabra en acción.*

RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar.*
RODRÍGUEZ, A.; GUTIÉRREZ, I. y MEDINA, A.: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros.*
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.*

RUIZ, J. M.: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos.*

SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil. Contenidos, procesos y experiencias.*
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela.*
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.*
TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.*
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores.*
TITONE, R.: *Psicodidáctica.*

URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos.*

VALLE, A. del: *Aportación bio-bibliográfica a la Historia de la Ciencia.*
VILA, A. y CALLEJO, Mª L.: *Aprender a pensar en Matemáticas. El papel de las creencias en la resolución de problemas.*

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos.*

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil.*
– *Diseño y desarrollo curricular.*
– *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.*

educaciónHoy
estudios

Escribir sobre lo que se está haciendo como profesional de la educación es un excelente procedimiento para mejorar la calidad del trabajo personal, a la vez que un buen método para el desarrollo profesional de la función docente. Esta práctica, cuando es habitual, se convierte también en una forma de «distanciamiento» que permite mirar con perspectiva el propio modo de actuar en la clase y con el alumnado.

En este libro, el autor destaca de forma reflexiva y con múltiples ejemplos prácticos la importancia de escribir y utilizar los Diarios, tanto en el proceso de formación profesional como de investigación cualificada de la práctica diaria.

La obra describe pormenorizadamente el modo de tomar notas, elaborar los diarios de clase, evaluar su contenido y sacar las conclusiones adecuadas, todo ello con el objetivo de lograr un mejor conocimiento de los alumnos y alumnas y conseguir la mejora de la práctica escolar.

Miguel Ángel Zabalza Beraza es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Es doctor en Psicología y ha orientado buena parte de sus trabajos al análisis y desarrollo de la docencia y a la formación del profesorado, impartiendo cursos de forma habitual en España y en países de latinoamérica. Es autor de numerosos libros y artículos y sus obras han sido traducidas a diversos idiomas.

NE narcea, s. a. de ediciones